

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

ADRIANA OLIVEIRA DE SALES

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: CONFINAMENTO E RETOMADA DAS
LÍNGUAS KAIOWÁ E GUARANI NO CONE SUL DE MATO GROSSO DO
SUL**

**CAMPO GRANDE -MS
2023**

ADRIANA OLIVEIRA DE SALES

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: CONFINAMENTO E RETOMADA DAS
LÍNGUAS KAIOWÁ E GUARANI NO CONE SUL DE MATO GROSSO DO
SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Estudos de Linguagens da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul, sob a orientação do Prof. Dr.
Rogério Vicente Ferreira.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Linha de Pesquisa: Descrição e Análise Linguística

CAMPO GRANDE -MS

2023

ADRIANA OLIVEIRA DE SALES

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: CONFINAMENTO E RETOMADA DAS
LÍNGUAS KAIOWÁ E GUARANI NO CONE SUL DE MATO GROSSO DO
SUL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira
Orientador / Presidente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEL/UFMS

Prof. Dr. Bruno Oliveira Maroneze
Membro Titular
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr^a Patricia Graciela da Rocha
Membra Titular
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr^a Maria Ceres Pereira
Membra Titular
Universidade Latino Americana

Prof. Dr. Eliel Benites
Membro Titular
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr^a Aparecida Negri Isquerdo
Membra Suplente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr^a Denise Silva.
Membra Suplente
Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

*Dedico cada segundo dos meus estudos a mulher
que me deu a vida e me incentivou no trabalho
junto aos kaiowá e guarani. Mãe, te encontro na fé.*

AGRADECIMENTOS

Sou grata principalmente pelo que não consigo explicar. Minha base familiar, meu companheiro de vida, meu par romântico, Rodrigo. Meu filho Anilton, sempre juntos, minha vida e minha razão pra tentar sempre ser uma pessoa melhor. Meu pai Geraldo, minha irmã Ediana, minha sogrinha Marisete e meu sogrinho José. Todos os dias eu agradeço por vocês estarem comigo nessa e noutras jornadas de luta;

Gratidão pelos amigos, colegas de trabalho, toda corrente do bem exercida pelos momentos no café, na academia, pilates, da bike, na dança, no projeto “se mexe”, são tantos nomes e sentimentos que nos animam e nos fazem renovar os sonhos;

Gratidão às comunidades Kaiowá e Guarani que sempre me acolhem com carinho, que me permitem estar na companhia em seus lares, na vida nas aldeias e na escola, pelos ensinamentos de vida;

Gratidão professor Dr. Rogério Vicente Ferreira, orientador desta Tese, pelo incentivo e entusiasmo, sabiamente respeitando meu tempo com uma escuta atenta e orientações necessárias.

Gratidão professor Dr Bruno Oliveira Maroneze, tenho certeza de que suas contribuições serão essenciais para que consiga melhorar a qualidade do meu trabalho.

Gratidão a professora Doutora Patrícia Graciela da Rocha pelos apontamentos na qualificação que me ajudou muito e por aceitar estar comigo nessa jornada.

Gratidão professora Doutora Maria Ceres Pereira, uma pesquisadora incrível que despertou em mim o desejo de querer mais. Muito obrigada, Ceres, a senhora é inspiração.

Gratidão professor Dr Eliel Benites, por ter me ensinado muito sobre ser indígena na universidade e o meu desejo é que estejamos juntos por políticas linguísticas de fortalecimento e valorização do seu povo.

Gratidão professor Doutor Wilmar da Rocha D’Angelis, pela leitura atenta e comentários precisos, sua ajuda me deu segurança de estar no caminho certo.

Gratidão professora Doutora Aparecida Isquerdo, por ter contribuído nas disciplinas do doutorado.

Gratidão professora Doutora Denise Silva, por aceitar estar comigo nessa jornada de vida.

Grata a todos os colegas da Universidade Federal da Grande Dourados, professores e técnicos, que sentem todos os dias a dor e o amor no trabalho cotidiano com os povos indígenas.

RESUMO

Neste estudo investigamos como têm se realizado as políticas linguísticas que envolvem as línguas indígenas Kaiowá e Nhandeva faladas no Cone Sul de Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma abordagem gerada a partir do processo de confinamento territorial (BRAND, 1993; 1997) que ocasionou o confinamento linguístico (SALES, 2022), dessas etnias e línguas. A pesquisa conta com a base teórica calcada nos estudos das Políticas Linguísticas de Sposlky (2004), Calvet (2007; 2005), Hamel (1993), Ricento (2000). Inicialmente, faz-se a caracterização da situação das línguas indígenas a partir da descrição das situações sociohistóricas que ocasionaram a relação de contato e conflito com a língua portuguesa. Realizou-se também um levantamento documental sobre o processo de colonização linguística (MARIANI, 2004) até os dias atuais, com análise de um diagnóstico sociolinguístico (FISHMAN, 1974), e reflexão complementar que envolve a glotopolítica (LAGARES, 2021), e a educação escolar indígena bilíngue (MARTINS, 2013; D'ANGELIS, 2012; MAHER, 2006; OLIVEIRA, 2000). Os Procedimentos metodológicos se orientaram pelos princípios etnográficos com o uso de instrumentos da pesquisa documental e de um questionário sociolinguístico (PIMENTEL, 2017), com esses instrumentos realizamos análise dos domínios de cada língua nas comunidades linguísticas investigadas, o foco principal se deu nas políticas dos âmbitos nacional, estadual e municipal, dando ênfase em como o contexto escolar (FERGUSON, 1974; CALVET, 2004) apresenta as línguas em seus projetos pedagógicos e currículos escolares das escolas de sete municípios. A partir das análises dados avaliamos que as políticas linguísticas precisam contemplar as comunidades em suas discussões, que os povos indígenas podem se mobilizar para garantir seus direitos em termos municipais de uso das línguas, que as línguas indígenas estão tendo transmissão intergeracional e pela preservação da mesma. Nas escolas, constatou-se que o currículo, de maneira geral, não é intercultural nem bilíngue, que mesmo após formações sobre modelos de ensino bilíngue o que se aplica ainda é o bilinguismo de substituição, estando as línguas e culturas Kaiowá e Nhandeva numa relação de desprestígio com a Língua Portuguesa. Observamos também que a educação escolar do Cone Sul não realiza o ensino de português como segunda língua e avaliamos que toda esfera escolar precisa de formação. A partir desses dados sugerimos a construção coletiva de um modelo forte de ensino de língua de modo que a escola possa contribuir com a manutenção do bilinguismo (BAKER, 2001) e no aumento da utilização das línguas indígenas com vista ao fortalecimento do fenômeno de retomadas linguísticas.

Palavras-Chave: Confinamento linguístico, Guarani Kaiowá. Guarani Nhandeva. Políticas e Educação Linguísticas. Retomadas Linguísticas.

ABSTRACT

In this study, we investigate how language policies involving the Kaiowá and Nhandeva indigenous languages spoken in the Southern Cone of Mato Grosso do Sul have been carried out. It is an approach generated from the process of territorial confinement (BRAND, 1993; 1997) that caused the linguistic confinement (SALES, 2022), of these ethnicities and languages. The research has a theoretical basis based on the studies of Language Policies by Sposlky (2004), Calvet (2007; 2005), Hamel (1993), Ricento (2000). Initially, the characterization of the situation of indigenous languages is made from the description of the socio-historical situations that caused the relationship of contact and conflict with the Portuguese language. A documentary survey was also carried out on the linguistic colonization process (MARIANI, 2004) to the present day, with an analysis of a sociolinguistic diagnosis (FISHMAN, 1974), and a reflection on linguistic policies, glotopolitics (LAGARES, 2021), and school education. bilingual indigenous people (MARTINS, 2013; D'ANGELIS, 2012; MAHER, 2006; OLIVEIRA, 2000). The Methodological Procedures were guided by ethnographic principles with the use of documentary research instruments and a sociolinguistic questionnaire (PIMENTEL, 2017), with these instruments we carried out an analysis of the domains of each language in the investigated linguistic communities, the main focus was on the policies of the at national, state and municipal levels, emphasizing how the school context (FERGUSON, 1974; CALVET, 2004) presents languages in its pedagogical projects and school curricula of schools in seven municipalities. Data analysis showed that language policies need to include communities in their discussions, that indigenous peoples can mobilize to guarantee their rights in municipal terms of language use, that indigenous languages are having intergenerational transmission, but that young people have little interest and that in schools, it was found that the curriculum is neither intercultural nor bilingual, that even after training on language teaching models what still applies is replacement bilingualism, with the Kaiowá and Nhandeva languages and cultures in a relationship of discredit with the Portuguese language. Also that school education in the Southern Cone does not apply the teaching of Portuguese as a second language and every school sphere needs training. From these data, there is a suggestion of collective construction of a strong model of language teaching so that the school can contribute to the maintenance of bilingualism (BAKER, 2001) and to the increase in the use of indigenous languages with a view to strengthening the phenomenon of linguistic retakes.

Keywords: Linguistic confinement, Guarani Kaiowá. Guarani Nhandeva. Language Policies and Education. Linguistic Returns.

RESUMEN

En este estudio, investigamos cómo se han llevado a cabo políticas lingüísticas que involucran las lenguas indígenas Kaiowá y Nhandeva habladas en el Cono Sur de Mato Grosso do Sul. Es un enfoque generado a partir del proceso de confinamiento territorial (BRAND, 1993; 1997) que provocó el confinamiento lingüístico (SALES, 2022), de estas etnias y lenguas. La investigación tiene una base teórica basada en los estudios de Políticas Lingüísticas de Sposlky (2004), Calvet (2007; 2005), Hamel (1993), Ricento (2000). Inicialmente, la caracterización de la situación de las lenguas indígenas se hace a partir de la descripción de las situaciones sociohistóricas que provocaron la relación de contacto y conflicto con la lengua portuguesa. También se realizó un relevamiento documental sobre el proceso de colonización lingüística (MARIANI, 2004) hasta nuestros días, con un análisis de diagnóstico sociolingüístico (FISHMAN, 1974), y una reflexión sobre políticas lingüísticas, glotopolítica (LAGARES, 2021), y educación escolar indígenas bilingües (MARTINS, 2013; D'ANGELIS, 2012; MAHER, 2006; OLIVEIRA, 2000). Los Procedimientos Metodológicos fueron guiados por principios etnográficos con el uso de instrumentos de investigación documental y un cuestionario sociolingüístico (PIMENTEL, 2017), con estos instrumentos realizamos un análisis de los dominios de cada lengua en las comunidades lingüísticas investigadas, el enfoque principal fue en las políticas de los niveles nacional, estatal y municipal, enfatizando cómo el contexto escolar (FERGUSON, 1974; CALVET, 2004) presenta los lenguajes en sus proyectos pedagógicos y currículos escolares de las escuelas de siete municipios. El análisis de datos mostró que las políticas lingüísticas necesitan incluir a las comunidades en sus discusiones, que los pueblos indígenas pueden movilizarse para garantizar sus derechos en términos municipales de uso de la lengua, que las lenguas indígenas están teniendo transmisión intergeneracional, pero que los jóvenes tienen poco interés y que en escuelas, se constató que el currículo no es ni intercultural ni bilingüe, que incluso después de la formación en modelos de enseñanza de idiomas lo que aún se aplica es el bilingüismo de reemplazo, con las lenguas y culturas Kaiowá y Nhandeva en una relación de desprestigio con la lengua portuguesa. También que la educación escolar en el Cono Sur no aplica la enseñanza del portugués como segunda lengua y todo ámbito escolar necesita formación. A partir de estos datos, se sugiere la construcción colectiva de un modelo fuerte de enseñanza de lenguas para que la escuela pueda contribuir al mantenimiento del bilingüismo (BAKER, 2001) y al incremento del uso de las lenguas indígenas con miras a potenciando el fenómeno de los retoques lingüísticos.

Palabras clave: Confinamiento lingüístico, guaraní kaiowá. Guaraní Nhandeva. Políticas Lingüísticas y Educación. Retornos lingüísticos.

RESUMO EM KAIOWÁ

Ko arandueka rupi rojeporeka mbaeixapa ojejapo ombohekova ava nhe'ëngue rehegua, omoĩvy ava Kaiowá ha Nhandeva nhe'ëngue Mato Grosso do Sul mboypyri oikova. Inhepyrymbypy heíta ojehu va'ekwe tekoha onhembotupa ramo guare rehe (BRAND,1993 ha 1997 jave),ugwĩva onhepyry nhe'ë ojejokopa ramo guare (SALES,2022),ugwĩ avagui ha inhe'ëgui. Ko jeporeka onhemotenonde Spolky (2004)rembiapo rehe omboheko kuaavagui ha nhe'ëngue rehegua ave, CALVET ave (2007 ha 2005),HAMEL ave(1993) ha RICENTO ave (2000). Inhepyrymbypy,ojehaíta ava nhe'ë mba'eixapa oime ha upea rupi onhemombe'uta mba'epa oiko ojotopa jave karai nhe'ë ndive. Ojejapo ave peteĩ jesamondo kuatiare ojuhuma va'ekuere ojeporu jave ugwĩ nhe'ë atyra rehegua (MARIANI,2004 jave), ko'ãnga peve, ha ojejapovy arandueka ugwĩ kente nhe'ëngue rehe(FISHMAN, 1974 jave) ha ojehesa reko ugwĩ ombohekova nhe'ë atyra rehegua ha aikuaapa eteva hesegua(LAGARES,2021 jave),mokõi gua ava nhe'ë mbo'eróga pygua(MARTINS,2013 ha DANGELIS,2012 ha MAHER,2006 ha OLIVEIRA katu 2000 jave). Ko'áva tembiapo ojehesareko ugwĩ tempiapo ojejapoma va'ekwe rehe ha ojehaíma va'ekwe ava rehegua rehe ave (PIMENTEL,2017 jave), kóvaguĩ jevy rojapo ha rohexas peteĩ teĩ nhe'ë rehegua,ndaha'ei peteĩ tekoharente, entéro tekoha guasuma guive,omotenondevy mbo'eróga ry'epypygua(FERGUSON,1974 jave ha Calvet 2004 jave)omombe'u nhe'ë rehegua ugwĩ hembiapo pyrãpy ha ohexa uka mba'epa oime mbo'eróga omoĩ ugwĩ tynhyrui tekoha guasu rupive. Ko tembiapo ogueru ohexa uka ugwĩ ombohekova nhe'ë kuery rehegua tekotevẽ omoĩ ava nhe'ëngue ha ikatuha entéro ava kuery ijoja oporanduvy hemikotevẽ rehe itekohapy voi, ava nhe'ë ko onhembohasa hasa hina oúvy ha ugwĩ mby'ahu nopenái ete upea rehe,ugwĩ mbo'erógapy ndajahexái mokõi nhe'ë rehegua ha teko ambue ndaijojai ete, oikuaa jepe oimeha ugwĩ tembiapo upeixa ramo jepe havẽ havẽ ojehexa ava Kaiowá ha Nhandeva nhe'ë ha heko rehegua saí ojehexa ha karai nhe'ë mante hetave oime. Ko tetã mboypyri Cone Sulpy ndojehexai karai nhe'ë ambue nhe'ëha vyteri. Upea rupive ikatu ikatu entéro mbo'eróga pygua onhemohenda peteĩxa omboheko haguã mokõive nhe'ë(BAKER,2001 jave) upea rupive ogueru omombarete jevy haguã ava nhe'ë .

Nhe'ë onhembopy'endava: Ojejokopa Nhe'ë, Ava Guarani Kaiowá. Ava Guarani Nhandeva.Ombohekova Ugwĩ Ombo'eva Nhe'ë Kuery Rehegua. Ojgueru Jevy Nhe'ë Kuery.

RESUMO EM NHANDÉVA

Ko tembiapo rupive ojehechuka hagua mbaixapa ojepuru nhe'e, Ava mba'eva Kaiwá há Guarani nhe'e, ko estado de Mato Grosso do sul Oje'e harupi. Pea pe tembiapo ojejapo omonbeu onhepyru rire pe confinamento (BRAND, 1993;1997) upeagui onhemboty avei pe "nhe'e" (SALES 2022), ava kuera Gui. Pe techaukapy omonbeu mbaixapa ojejapo pe estudo nhe'e rehegua de Sposlky (2004), CALvet (2007;2005), Hamel (1993), Ricento (2000). Inhenpyrugueo omonbeu mbaixapa ojetopa ava nhe'e, nhemombeupyriré sociohistoria rupive mbaeixapa ojoavy ojotopaove nhe'e ambue portuguesa ndie. Ojejapo avei estudo umi kuatia haipy rehe processo de colonização linguística (MARIANI,2004) koanga rupive, com análise de um diagnóstico sociolinguístico (FISHMAN,1974), nha pensa hagua nhe'e, glotopolítica (LAGARES 2021), e educação escolar indígena bilíngue) MARTINS, 2013; D'ANGELIS, 2012; MAHER, 2006; OLIVEIRA, 2000). Ko tembiapo ojejapo kuego ojehecha umi tembiapo kuatia haipy re oiva nheporandu sociolinguístico (PIMENTEL, 2017), umia rupive ojejapo mi análise nhe'e rehegua comunidade linguística investigada, nha nerentã pe oiva umi nhe'e, nacional, estadual e municipal. (FERGUSON, 1974; CALVET,2004) ogueru nhe'e há mbaeixapa ikatu ojeporu no currículo das escolas de sete município pe. Umi tembiapo ojehechuka tekoteve há onhe nhantende a comunidade, há umia ava kuera ikatu avei onhe mobiliza omonbarete há ojeporu hagua umi nhe'e Ava mbaeva, há umia, há umi temiarirõ ndojegusta guassui inhe'ere, bilíngue, há umi currículo ndahaeri intercultural ni bilinguismo ndojeporuri hendape, nonhembovaleiri ni no nhemombareteiri umi ava nhe'e mboehaope, há onhemoxive nhe'e português renondepe. Ojechuca avei educação escolar do conesul pe ndojeporuri nhe'e ambue português como segunda língua há tekoteve onhembokatupyry ve mbo'ehara pegua i nhe'eme. Upea rupive ikatu jejapo onhondive pa nha monbarete teimboe nha ne nhe'e teepe voi upecharo mante nhane mboehao ikatu omonbarete há omo pua jey nha ne nhe'e Bilinguismo (BAKER,2001), ojeporu há ojepuruvo nhe'e ava mbaeva imbarete jeyta.

Palavras-Chave: Confinamento linguístico, Guarani Kaiowá. Guarani Nhandéva. Políticas e Educação Linguísticas. Retomadas Linguísticas.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Abralin: Associação Brasileira de Linguística

ABS : Associação dos Alunos Brasileiros da Universidade de Salamanca

AM: Amazonas

ASCURI: Associação Cultural dos Realizadores Indígenas

CCJC: Comissão Constituição e Justiça e Cidadania

CIMI: Conselho Indigenista Missionário

CNJ: Conselho Nacional de Justiça

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPMI: Comissão Parlamentar Mista de Inquérito

FAIND Faculdade Intercultural Indígena

FBB: Fundação Banco do Brasil

Funai: Fundação Nacional do Índio Funasa Fundação Nacional de Saúde

GELA Grupo de Estudos em Linguística e Antropologia

HU-UFGD: Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IES Instituições de Ensino Superior

INDL: Inventário Nacional da Diversidade Linguística

IPHAN: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tape Joavi Jeguaha.....	Erro! Indicador não definido.
Figura 2 Kurusu Jeguaha/ xiru jegua	68
Figura 3 - Kunha há kunhatai jegua yakatuva.....	69
Figura 4 - Tanambi Pepo Rasã/Gejai Rysy kunha Jegua	69
Figura 5 - Mboi Kuatia Rusu	70
Figura 6 - Oga Pysy- Vya –jhovasa – arando-teko porã	70
Figura 7 - Pa’i Tavytera jeguaha – Yvy Jary jegua.....	71
Figura 8 - Javekue jeguaha – ojava	71
Figura 9 - Teko’aku jeguaha	72
Figura 10 - Jeguaha oga pysy – jehovasa - jlhepyha.....	72
Figura 11 - Guyrapa Yvyraija Kuimba’e há kunha.....	73
Figura 12 - Reserva Indígena criadas pelo Serviço Proteção ao Índio de 1915 até 1928	89
Figura 13 Ta ãnga jegua.....	195
Figura 14 Nhemborari rehegua	196
Figura 15 - Reprovados e Aprovados em Língua Portuguesa na Aldeia Te'yíkue.....	220
Figura 16 - Currículo Escolar.....	233

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Projeção de população guarani e kaiowa.....	41
Tabela 2: Reserva Indígenas demarcadas entre 1915 e 1928	89
Tabela 3 - Projeção da População Guarani e Kaiowa em reservas.....	93
Tabela 4 Tabela das Políticas Linguísticas Declaradas para as Línguas Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul	132
Tabela 5 Situação das línguas indígenas de Mato Grosso do Sul segundo Chamorro e Martins, 2015	143
Tabela 6: Vocabulário Escolar Bilíngue Kaiowá - Português.....	153
Tabela 8 - lista atualizada de línguas autóctones cooficializadas no Brasil	175
Tabela 9: Escolas Municipais das Cidades Estudadas	229

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 População Indígena por reserva	40
Gráfico 2 - Sexo.....	84
Gráfico 3 - Idade.....	85
Gráfico 4 - Etnia	85
Gráfico 5 - Qual a língua mais bonita?.....	180
Gráfico 6 - Língua no trabalho	181
Gráfico 7 - Língua na aldeia com pessoas da mesma idade	182
Gráfico 8 - Língua utilizada nas festas das reservas.....	182
Gráfico 9 - Língua utilizada na festa tradicional	183
Gráfico 10 - Língua no Culto.....	183
Gráfico 11 - Língua que ora	184
Gráfico 14 - Acha que uma língua pode acabar?.....	186
Gráfico 15 - Língua Escrita	205
Gráfico 16 - Entender conversa – Guarani	207
Gráfico 17 - Falar em Guarani.....	207
Gráfico 18 Ler em Guarani.....	208
Gráfico 19 Escrever em Guarani	208
Gráfico 20 Entender em kaiowa	209
Gráfico 21 Falar em kaiowa	209
Gráfico 22 Ler em kaiowa	210
Gráfico 23 Escrever em kaiowa.....	210
Gráfico 24 Facilidade da língua.....	211
Gráfico 29 - Entender Português	227
Gráfico 30 Falar em Português	227

Gráfico 31 Ler em Português.....	227
Gráfico 32 Escrever em Português	228
Gráfico 33 Escolas Criança Esperança	231
Gráfico 34 Primeira língua aprendida	241
Gráfico 35 Língua mais usada com adultos.....	241
Gráfico 36 Língua mais usada com crianças	241
Gráfico 37 Língua que deva ser ensinada na escola	242
Gráfico 38 Língua que os mais velhos falam	242
Gráfico 39 Preferência de leitura.....	243
Gráfico 40 Língua mais utilizada pelas crianças	243
Gráfico 41 Língua para escrever em casa.....	244
Gráfico 42 Língua nos sonhos	244

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I – Os Guarani Kaiowá e os Guarani Nhandevá: Teko, Tekohá e Ñe'e	24
1.1 Kaiowá e Nhandéva: Os Guarani e suas denominações	26
1.2 Os Kaiowá e os Guarani no Contexto Histórico	30
1.3 As Línguas indígenas e o <i>Tekohá</i> do Cone Sul de MS.....	35
1.3.1 O Confinamento Linguístico das Línguas Indígenas no Cone Sul de MS.....	43
1.4 As Línguas e a Escolarização dos Kaiowá e Guarani.	44
1.4.1 Linguagens Fundamentais na Estrutura e na Organização Social Kaiowá e Guarani	51
1.4.2 As Linguagens dos Seres Espirituais e a regulação do modo de viver.....	55
1.5 As Linguagens dos <i>Jara</i> e a Manutenção do Teko e do Tekohá.....	56
CAPÍTULO II - A Investigação das Políticas Linguísticas em Contexto Indígena.....	75
2.1 Metodologia da Pesquisa	76
2.2 Definições sobre a pesquisa e a pesquisadora	78
2.3 Sobre o Questionário Sociolinguístico	83
2.4 Recorte geográfico das comunidades estudadas.....	88
2.4.1 Municípios e Reservas Demarcadas de 1915 até 1928	88
CAPÍTULO III – Políticas Linguísticas: Diálogos Necessários para Estudos das Línguas Indígenas	95
3.1 Políticas Linguística como Campo Teórico.....	96
3.1.1 Políticas Linguísticas para as línguas indígenas no Brasil.....	103
3.1.2 As Políticas Linguísticas Declaradas no Brasil.....	114
3.1.3 As Políticas Linguísticas Declaradas em Mato Grosso do Sul	129
3.1.4 Políticas Linguísticas no Ensino Superior: Licenciatura Intercultural Indígena <i>Teko Arandu</i>	132
3.2 Línguas Indígenas de Mato Grosso do Sul.....	136
3.2.1 O que sabemos sobre a Língua Kaiowá.....	149
3.2.2 O que sabemos sobre a Língua Nhandeva	153
3.3 Bilinguismo e o Contato de Línguas	155
3.3.1 Bilinguismo e Contato Linguístico: Kaiowá, Guarani e Português no Cone Sul de Mato Grosso do Sul.	159
3.4 Diglossia em Contexto Kaiowá e Guarani.....	162
3.5 Empréstimos Linguísticos e <i>Code-Switching</i> nas Comunidade Indígenas Kaiowá e Guarani.....	166

CAPÍTULO IV - Práticas, Crenças e Gestão das Línguas Indígenas e a Língua Portuguesa nas Comunidades Kaiowá e Guarani	169
4.1 A Política de cooficialização de línguas e os impactos para as populações indígenas do Cone Sul de Mato Grosso do Sul	173
4.2 A realidade sociolinguística das comunidades indígenas do Cone Sul de MS ...	178
4.2.1 Sobre o Ensino da Língua Indígena nas escolas Indígenas Estudadas	187
4.2.2 A Relação entre as Línguas Indígenas Kaiowá, Guarani e Terena	211
4.3 Gestão das Línguas no Currículo das Escolas Indígenas.....	228
4.4 Retomadas das etnias Kaiowá e Guarani e suas Línguas	237
4.4.1 Políticas Linguísticas Familiares.....	240
4.4.2 As Organizações Políticas Indígenas Kaiowá e Guarani	245
4.4.3 Etnomídia como ações indígenas para o fortalecimento das suas línguas e culturas	248
CONSIDERAÇÕES FINAIS	251
REFERENCIAS	256
ANEXO I – VOCABULÁRIO ETNOLÓGICO	270
ANEXO II - LEVANTAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO	272

INTRODUÇÃO

Cresci ouvindo minha mãe contar que quando ela era criança tinham que percorrer grandes distâncias a pé, pelas fazendas e matas, até chegar no vilarejo conhecido à época como Aroeira, hoje é o Distrito de Prudêncio Tomaz da cidade de Rio Brillhante, MS. Nesse percurso, que durava em torno de um dia para ir e um dia para voltar, tinham que se abrigar com uma família de indígenas que moravam no meio do caminho. Eles cozinhavam carne bovina ou de algum animal de caça com milho, ela e a família se alimentavam e passavam a noite para que no outro dia, seguissem a caminhada. Quando ela contava essa história, por várias vezes expressava alegria, as lembranças eram boas, ela dizia “Eu adorava comer e ficar com os índios. Achava aquilo muito bonito”. Assim, por meio desse relato de minha mãe, é que comecei a conhecer o que era ser indígena.

Não me dei conta do quanto essas histórias me afetavam, até precisar fazer uma reflexão tempos atrás, sobre o porquê da minha escolha em trabalhar com os povos indígenas. Por meio dos olhos de minha mãe e da experiência dela com famílias indígenas, eu senti que também poderia ter esse tipo de vivência. Os relatos dela, nem sempre continham histórias boas de se ouvir, havia histórias de violência também.

Em minha formação escolar, em nenhum momento tive contato ou consciência da relação com os povos indígenas. Em Rio Brillhante, não se via indígenas nas ruas, nem tínhamos notícias. Somente na Universidade, na metade do curso de letras é que uma professora, especificamente, começou a falar sobre bilinguismo e em como isso era presente na cidade de Dourados, onde estudei, ninguém mais falava sobre isso. Maria Ceres Pereira, a professora que introduziu a temática na Faculdade de Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados, no curso e na minha vida. A invisibilidade indígena, o preconceito e a negação da presença desses povos na cidade de Dourados era tanta que ficamos conhecidas como as professoras dos índios, quando se referiam a nós, claro que pejorativamente.

Iniciei carreira docente, justamente no distrito de Prudêncio Tomaz, e na minha sala havia um indígena por nome Fábio. Ele, marcado pelas dificuldades de aprender, era constantemente pauta nas reuniões pedagógicas com as coordenadoras do quinto ano. Por ele, e por não saber como melhorar o aprendizado desse aluno, iniciei estudos mais específicos na universidade. Esse meu aluno, do quinto ano, da Escola Municipal Euclides da Cunha, no distrito de Prudêncio Tomaz, em Rio Brillhante, acabou de

defender, no dia 10 de novembro de 2022, o seu Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura Intercultural Indígena, *Teko Arandu*. Ou seja, caminhos que se cruzam.

Então, desde o segundo ano de graduação me empenho em viver a cada dia experiências com esses povos que me possibilitem contar para o meu filho, o quanto a relação com os povos indígenas pode ser satisfatória, feliz e o quanto eles sofreram com um processo de colonização muito doloroso, que tentou e ainda tenta, até o momento, apagá-los e invisibilizá-los na história.

Concluí o mestrado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, no ano de 2010, em políticas linguísticas voltadas para os kaiowá e guarani e me tornei professora da Faculdade Intercultural Indígena, no curso de Licenciatura intercultural indígena desde 2011. Atuo na formação de professores indígenas, aprendo cada dia nas comunidades indígenas e tenho o mesmo sentimento relatado por minha mãe, de verdadeira alegria por estar no lugar onde me sinto bem.

Na posição de professora de um curso de licenciatura específico para os kaiowá e guarani, me vi muitas vezes reformando e reformulando meus pensamentos (MORIN, 1951) sobre as realidades indígenas, suas culturas, os entendimentos sobre educação indígena (SOUZA, 2013, LESCANO, 2016, BENITES, 2012), sobre os processos de escolarização dos povos indígenas (D'ANGELIS, 2012) e principalmente, sobre a relação das línguas indígenas e a língua portuguesa.

Sou a professora do curso que trabalha especificamente com língua portuguesa como segunda língua (ALMEIDA FILHO, 2005, MAHER, 2002) e entendi que a forma como os estudantes indígenas veem a língua portuguesa, o processo de alfabetização e as práticas de letramento nela vivenciadas diferenciam dos significados que estamos acostumados a ver nas formações de professores de línguas não indígenas e percebemos que os aspectos socioculturais dessas etnias são presentes na construção dos significados da leitura e escrita em Língua Portuguesa (MAHER, 2002) e que sem esse olhar específico não haveria verdadeira construção de conhecimento intercultural.

O aprendizado aumentou quando entendi sobre a contextualização territorial e geográfica (BRAND,1993,1997), os processos históricos de constituição das comunidades indígenas em reservas (PEREIRA, 2010), da constituição da economia local, das cidades, do Estado, de como estão, onde estão, quando se planta, por exemplo, e do porquê isso poderia ser tema da minha aula de português, do porquê isso deveria ser tema de produção de materiais didáticos.

À medida que meu conhecimento se amplia, também se alarga o meu senso de obrigação diante da necessidade profissional apresentada, pois os dados governamentais mostram que a diversidade linguística está ameaçada. Das cerca de 6.700 línguas faladas no mundo, 90% são faladas por apenas 4% da população mundial e 50% das línguas estão ameaçadas de desaparecerem até o final deste século (UNESCO, 2013). No Brasil, quando consideramos a perspectiva histórica da colonização linguística (MARIANI, 2004), há um processo de desaparecimento constante. Segundo Rodrigues (1993, p. 90-93), das 1.078 línguas indígenas que eram faladas em território brasileiro no tempo da chegada dos colonizadores portugueses, hoje sobrevivem menos de 30%.

Mariani (2004) traz à tona que as políticas governamentais, reguladas e defendidas pelas gestões do país ao longo do tempo, foram usadas danosamente, manipularam as populações indígenas e são responsáveis pelo saldo negativo com relação à preservação da vida dessas línguas.

No censo populacional de 2010, haviam se declarado, indígenas, 817,9 mil pessoas, o que equivalia a 0,4% da população do Brasil. E quando especificamos o número de falantes de cada uma das línguas sobreviventes, há uma realidade alarmante. O censo identificou que são faladas 274 línguas indígenas no território nacional, o que nos faz "(...) como a maioria dos países do mundo: em 94% dos países são faladas mais de uma língua, um país de muitas línguas, plurilíngue" (OLIVEIRA, 2000, p.83).

O que está posto no nosso campo de visão é que metade das línguas possuem menos de cem falantes. Línguas com até quinhentos falantes somam pouco mais de um terço de todas as línguas indígenas. E ainda, menos de 10% dessas línguas possuem mais de dois mil falantes (INDL, 2016). As línguas com maior número de representação são: a língua Kaiowa, com 26.528 falantes, trabalhada nessa tese; também a língua Tikuna, com 34.069 falantes; língua Kaingang, com 22.027; e a língua Xavante, com 13.290 (BRASIL, 2012).

No Estado de Mato Grosso do Sul, há a segunda maior população indígena do Brasil, sendo que numericamente as populações mais representadas são as duas etnias estudadas na tese e geneticamente aparentadas: Kaiowá e Nhandéva (que se autodenomina Guarani), ambas pertencentes ao tronco Tupí e família linguística, Tupí Guarani, e as duas correm a sua medida, risco de se manterem vivas.

No total, podemos considerar onze etnias e nove línguas e todas estão vulneráveis, ou estão seriamente em perigo e podem ser consideradas sem vitalidade, pois não foram

mais repassadas à geração mais jovem. No MS a condição é: Guaraní (Guaraní), Kaiowá (Kaiowá), Ofaié (Ofaié), Guató (Guató), Boróro (Boróro), Teréna (Teréna), Kinikináu (Kinikináu), Chamacóco (Chamacóco) Kámba (português), Kadiwéu (Kadiwéu), Atikúm (português), conforme (CHAMORRO E MARTINS, 2015).

Diante dessa realidade, temos grupos que lutam pela manutenção e fortalecimento das suas línguas maternas enquanto outros buscam a sua revitalização. O que temos de certo é que o Estado Brasileiro assumiu, declaradamente, uma política de substituição linguística em prol do monolinguismo em Língua Portuguesa (OLIVEIRA, 2000). Isso porque sempre existiu uma política linguística no país, desde o primeiro contato, e essa política, declarada ou não, teve o objetivo de apagamento da diversidade linguística brasileira ao longo dos séculos.

Oliveira (2005) já alertava para a urgência de políticas linguísticas efetivas para a revitalização, manutenção e valorização das línguas indígenas em todo país, pois:

A política linguística do Estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) por deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela Língua Portuguesa. A história linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram [...]. (OLIVEIRA, 2000, p. 85).

Somente a partir da Constituição de 1988 é que houve avanços na garantia dos direitos das populações indígenas em relação as suas línguas e posteriormente a Educação Escolar, também passou pela implementação de programas de valorização com viés específico e voltado para o bilinguismo. Mas, como as políticas linguísticas estatais/governamentais nunca foram totalmente favoráveis às línguas indígenas, o programa de ensino bilíngue, ao longo do tempo, também foi utilizado como um mecanismo de substituição das línguas indígenas no ambiente escolar, D'Angelis (2012).

A triste e inacreditável realidade é essa: a escola em muitas áreas indígenas trata a língua indígena como se fosse uma língua estrangeira em seu próprio território. [...] a escola está em território indígena, e deveria ser, portanto, território da língua indígena. Mas a escola é, na grande maioria das vezes[...] um território da Língua Portuguesa na terra indígena (D'ANGELIS, 2012, p.171.)

Nesse sentido, a tese trabalha com vários documentos que nos ajudam a entender as políticas linguísticas declaradas ou não, e que afetam a vitalidade e utilização das línguas indígenas no Cone Sul de Mato Grosso do Sul.

No primeiro capítulo, nos dedicamos a apresentar três pilares relacionados às línguas e às línguas indígenas: O *teko*, entendido como aspectos culturais dos povos, o *tekohá*, como o território, espaço de realização da vida, do modo de ser, onde tudo se materializa no humano ou não humano, e o *ñe'e*, entendido como língua, a palavra que origina, que dá a vida, o espírito e nutre o ser. Também explicamos como o processo de confinamento territorial (BRAND, 1993, 1997) que impacta na utilização da língua, das expressões culturais e que a perda dos territórios também fez com que se confinasse a língua. Nesse capítulo, também falamos brevemente sobre os movimentos de resistência conhecidos como retomadas (BENITES, 2022), e que assim como o confinamento linguístico se relaciona com o modo de vida, a retomada linguística se materializa nos movimentos de reaver o diálogo com os seres e isso causa, por consequência, um fortalecimento das línguas indígenas.

No segundo capítulo, organizamos metodologicamente a pesquisa, a caracterizamos como uma pesquisa documental, pois foram utilizadas várias ferramentas e suportes na coleta de dados. O terceiro capítulo é a compilação da teoria sobre políticas linguísticas (SPOSLKY, 2012, CALVET, 2007, RICENTO, 2006.) com uma visão mais abrangente. Considera-se também o conceito de glotopolítica (LAGARES, 2021) e também como as políticas linguísticas foram implementadas ao longo do tempo no Brasil, no Estado de MS e nos municípios do Cone Sul. Também analisamos a co-oficialização de línguas no Estado e os impactos reais dessa política para as comunidades indígenas. Analisamos a situação da educação escolar e os documentos que orientam a inserção e a prática das línguas no cotidiano escolar, tais como projeto pedagógico e os currículos, dando ênfase no ensino da língua materna com as devidas problematizações e do ensino de português como segunda língua e os apontamentos necessários para ocorrer um ensino de fato bilíngue, sem que uma língua se sobreponha a outra.

E por último, no capítulo quatro, onde entrelaçamos os conceitos de confinamento e resistência linguística, apontando para a forma como os povos kaiowá e guarani fazem isso no seu dia a dia, como se manifestam por meio da etnomídia também fazemos considerações mais específicas sobre a aplicação e análise do questionário sociolinguístico a fim de termos um levantamento aprofundado da realidade e das políticas de linguagens para os kaiowá guarani no cone sul de Mato Grosso do Sul.

Os resultados gerados na tese e no diagnóstico sociolinguístico aqui analisados serão utilizados num processo de formação de consciência linguística por parte dos

indígenas e dos não indígenas. Auxiliar no processo de formação de professores e na promoção dos programas fortes de educação bilíngue nas comunidades estudadas. Eles também podem subsidiar ações governamentais, leis, oficialização das línguas, e principalmente pretendemos subsidiar o sistema educacional indígena para a educação linguística de fortalecimento do kaiowá e do guarani.

CAPÍTULO I – Os Guarani Kaiowá e os Guarani Nhandevá: Teko, Tekohá e Ñe'e

Apresento nesse Capítulo I o contexto histórico das condições territorial, cultural, social e linguística, a fim de apresentar, por meio desta pesquisa, escolhas de línguas educacionais e as atitudes tomadas com base nas ideologias, epistemologias e relações de poder existentes nas comunidades indígenas do Cone Sul de Mato Grosso do Sul, sem deixar de lado situação de vulnerabilidade do povo e como vivem de maneira assimétrica em relação à sociedade não indígena estabelecendo uma intersecção de todos esses aspectos culminando com a questão linguística.

Sabe-se que ações contrárias à diversidade linguística são efetivadas em todo o mundo e provocam a redução dos sistemas naturais de comunicação e a realidade kaiowá e guarani, não foge a essa regra. Como resultado dessas ações, temos o desaparecimento de línguas, sendo que muitas, nem chegam a ser conhecidas pela ciência por vários motivos, dentre eles, podemos apontar o desconhecimento pela falta de registro, também ausência de estudos específicos que analisariam ou fariam a descrição dessas línguas para torná-las visíveis, mas principalmente o papel da escolarização no que se refere à valorização ou desvalorização dessas línguas minoritizadas.

Corroborando com esse cenário, sabemos ainda, que há um descaso com as pesquisas linguísticas, fazendo com que das 6. 000 línguas ainda existentes no mundo, menos de 1/3 delas foram ou estão sendo estudadas (CAMPBELL, 1998). Pensando na realidade brasileira, há estudos que sugerem que existiam pouco mais mil línguas em território brasileiro antes da chegada dos europeus no século XVI, e que nenhuma das línguas que sobreviveram, possuem hoje em dia, uma condição segura de vitalidade.

Dentre os fatores apontados acima, destacamos, como um dos motivos predominantes na atualidade que pode levar uma língua à extinção, é o como se conduz a educação linguística na educação escolar indígena, sendo que historicamente o formato implementado nas escolas faz valer as políticas integracionistas dos governos que atuam na perspectiva do monolingüismo.

Vamos nos deter na realidade de Mato Grosso do Sul e na diversidade de línguas indígenas nesse espaço. Quando falamos em diversidade linguística, estamos considerando as vivências de línguas diferentes num determinado território. Rodrigues (2000), nos ajuda a entender essa diversidade a partir de dois processos. Um deles é o migratório, no qual uma determinada comunidade migra para uma nova por motivos políticos, econômicos e sociais, mas leva consigo sua cultura e língua. E isso ocorre

provavelmente desde antes a chegada dos portugueses ao território brasileiro. Isso explica, por exemplo, a presença das etnias Guarani no Brasil, Paraguai, Argentina, Uruguai e Bolívia.

Outra explicação para a diversidade linguística está baseada nas pesquisas de que as línguas mudam com o passar do tempo, e que essas mudanças podem ser compartilhadas com as comunidades linguísticas de cada grupo e outras não. Assim, podem ocorrer separações, inovações linguísticas e essas diferenças com o passar do tempo podem ocasionar na diversidade de compreensão mútua e assim confirmar a diversidade linguística, ou seja, de uma língua, podem surgir outras.

Sobre as línguas Kaiowá e Guarani, é importante salientar que ambas passam por influências do Guarani Paraguaio e do Espanhol, por conta do contato linguístico, da fronteira com o Paraguai, e sobretudo, sofrem influência do português.

Chamorro e Martins, 2015, declaram que:

conhecendo o Kaiowá 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. Parece mesmo, nesse caso, estar em curso uma ruptura geracional, pois a forma antiga de falar Kaiowá e Guarani não está sendo transmitida às novas gerações. Em algumas situações, há lideranças que, embora conhecidas por sua retórica em favor da língua indígena, falam preferencialmente em português com suas crianças e enviam os filhos e filhas a escolas não indígenas, certamente pelo prestígio que o domínio do português e dos saberes “do outro” dão às novas gerações indígenas no trato com a sociedade não índia. (CHAMORRO E MARTINS, 2015, p. 736)

Sobre o domínio do português no formato de escolarização dos indígenas, podemos afirmar que essa situação não é atual. Ao revisitarmos a história podemos dizer que escolarizar indígenas sempre teve como propósito maior envolvê-los no processo “civilizatório”. Pesquisas nesse viés, têm se tornado mais frequentes, ao passo que os próprios indígenas passam por formação ao nível superior e descrevem a própria realidade.

Para desvendarmos as políticas de línguas, declaradas e praticadas, com relação a essas línguas desde o contato até os dias atuais se faz necessário conhecer sobre a história do povo, sua condição territorial, sua organização social e sobre a cultura, tão importantes e decisivas no processo de resistência e vitalidade da língua e do povo.

1.1 Kaiowá e Nhandéva: Os Guarani e suas denominações

Os registros históricos afirmam que o contato dos Guarani com os colonizadores se deu por volta de 1505 (GUARANI CONTINENTAL, 2016), nas proximidades da Costa Brasileira e no Rio da Prata. A migração desses povos se prolonga por boa parte da América do Sul. Os motivos são por diversas razões: aumento das populações, tensões internas, e principalmente, a busca pela “terra sem males”.

Assim como os registros dos Kaiowá, efetuados nas primeiras décadas do século XIX (CHAMORRO, 2015). Outros autores, como Brand (1997), fazem uma reflexão histórica sobre esses povos, e se posicionam como sendo uma tarefa complexa, mas demonstram que os registros dão conta dessa descrição a partir da ocasião da execução do Tratado de Madri, por volta de 1750 (GRUMBRG, G.; GRUMBRG F., 1976 apud CHAMORRO, 2015).

Algumas suposições podem ser apontadas. A primeira é que essa população seja uma das “nações infieis” apontadas por Diogo Ferrer (CORTESÃO, 1952, p.30 apud CHAMORRO, 2015) viviam em matas inacessíveis e com isso sem contato inicial com os colonizadores. A segunda suposição é que essa “população dos infieis” tenham tido contato, mas devido a tentativas militares e espirituais de colonização se refugiam nas matas, recebendo, possivelmente, o nome de *ka'agua* (selvagem, do mato).

Foram considerados descendentes de Itatim, cujo território se dava desde o rio Apa até o rio Miranda, conforme Gadelha (1980, p.251 apud CHAMORRO, 2015), tendo no sentido leste a Serra de Amambai e a oeste o Rio Paraguai (id. 1980, p.54). O nome *Itatin* era de uma região onde viviam vários povos indígenas desde o período pré-colonial que tinham entre si, diferenças e semelhanças étnicas e linguísticas (CHAMORRO, 2015). *Itatin* como topônimo que designava um “lugar pedregoso”, sendo, (*Ita*) pedras, e, (*atin*) que moravam vários grupos de indígenas. Outra tradução antiga feita pelo bispo de Assunção ao termo de Itatim, meados de 1565, foi de “pedra branca” (*Ita*) pedras, e, (*tim*) brancas, essa mesma tradução foi retomado por Sanchez Labrador em 1910, segundo Chamorro (2015).

A região em si, compreenderia à parte nordeste paraguaio e do centro oeste brasileiro. Do rio Ypané até o rio Miranda. Viviam em plena mobilidade geográfica e teriam entrado em contato com o navegante português Aleixo Garcia. Os registros históricos apresentados em Brand, 1997 dão conta que Irala, 1548, quem oficializou a

descoberta da Província de Itatim. Na mesma época eles estavam, segundo Susnick (1968), em migração para o Chaco. Já Ninuendaju (1914/1987) e Melià (1988), discordam, pois segundo estes, o Chaco não apresentava características das quais os guarani gostavam e buscavam na expansão pelas bacias do Paraguai, Paraná e Uruguai.

Segundo Chamorro (2015), a princípio, não foram chamados de Itatim pelos europeus que saíram de Assunção, mas sim de *Káριο*, esses, eram indígenas, falantes da língua guarani e que habitavam na região do Porto de Itatim sobre o rio Paraguai, esse termo, concorria com guarani para designar todos os povos falantes de Guarani (COMBES 2010, p.172 – 173 *Apud* CHAMORRO, 2015, p. 39).

Sendo assim, entende-se nessa tese que, os habitantes falantes de guarani, foram denominados no primeiro momento como *Káριο*, depois como, Itatim e posteriormente como Guarani pelos colonizadores europeus. As outras denominações existentes no Brasil, como os Kaiowá, os Nhandeva e os Mbya, seriam descendentes desses grupos.

O nome Itatim é dado por Diogo Ferrer (CORTESÃO, 1952, *Apud* CHAMORRO, 2015), a grupos que ele algumas vezes distingue dos que ele catalogou como Guarani, às vezes coloca como participante desse macro grupo, em Chamorro (2015), há a descrição que esses Itatim mantinham comércio com os guaranis, mas também que tinha familiaridades como os Guarani. Isso nos mostra que Ferrer, utilizava o termo guarani com o significado de “guarani - falante”.

Parte dos Itatim fora reduzida pelos Jesuítas a partir de 1632, (GRUMBRG, G.; GRUMBRG F., 1976 *Apud* CHAMORRO, 2015). Mas outros evitaram as reduções, preferindo permanecer no mato. Segundo Gadelha (1980, p. 53 e 169 *apud* Chamorro 2015), a Província de Itatim era no século XVII a região mais isolada e pobre do Paraguai. Esses Itatim, seriam os índios *ka'agua* /Caágua – Monteses, que ficariam, portanto, cada vez mais no mato, conforme já descrito anteriormente.

Em torno do século XVIII, encontravam-se os *ka'agua*/Caaguá, identificados pelos colonizadores como “homens do mato”, por Koemgswald (1908, p. 377 *apud* CHAMORRO, 2015) onde residem os Kaiowá. Sendo assim, os Caaguá:

*Son los Itatim, pero conceptuados nuevamente por el proceso colonial: los Caagua son aquellos Itatim no colonizados ou misionados, pero en contato com la colônia y la misión; ahí, estribaria su identidad y su diferencia”. Ou seja, a identidade dos caagua vem do período anterior ao processo colonial e missioneiro (GRUMBRG, G.; GRUMBRG F., 1976, p. 168, *Apud* CHAMORRO, 2015, p.42).*

Brand (1997), diz que os diários de campo da “Comissão de Demarcação da América Meridional” eles eram identificados como “índios Monteses”, assim, quando da demarcação do trecho entre o Salto do rio Paraná e do rio Paraguai.

Outros trabalhos de demarcação de limites da fronteira de 1754 e 1777, que proporcionaram novas notícias sobre os *Ka’agua*/Caaguá ou Monteses, permitindo estabelecer diferenciação entre os subgrupos Guarani hoje existentes e conhecer alguns aspectos do modo ser coletivo.

o termo kaiowá deriva de *ka’agua* em, sendo que para essa etnia designava grupos “ que viviam na (-gua) mata (ka’a). Ela apresenta ainda, as várias grafias do nome (Kayguá, Kaÿguá, Ka1ynguá, Kainguá, Caingua, Caaguá, Caaingua, Canguá, Cayagua, Cagoa, Cayoa, Cayowa, Caingua, Caa-owa, Cayuás, Cayuáz), *ka’agua* foi traduzido para o espanhol por *monteses*, *montaraces* e *montanheses* (CHAMORRO, 2015, p. 34).

Nesse mesmo sentido, o Vocabulário *de la Lengua Guarani* de 1640, do Padre jesuíta Antônio Ruiz de Montoya diz que *Ka’ayagua* é um termo com sentido genérico e significa “quem procede do mato e vive no mato”

Foi em Mato Grosso do Sul que o termo *ka’agua* se torna autodenominação. Chamorro (2015), descreve que os sertanistas desde 1830 viajaram pela região e registraram o termo kaiowa- escrito como kaywáz, caiuíá, caiuíás, cayuíá (CHAMORRO, 2015, p.38). Sendo assim, os viajantes diferenciaram esse grupo dos demais povos indígenas do então Mato Grosso e depois Mato Grosso do Sul.

Sobre os nomes dos povos indígenas, muitas vezes, são atribuídos por não indígenas, com ou sem influências dos indígenas e que esses nomes geralmente se davam, conforme a relação que mantinham com os que nomeavam. Chamorro (2015) apresenta algumas explicações para isso:

- a) No nordeste do Brasil Colônia, por exemplo, John Monteiro (2021) aponta que os portugueses chamavam de *tupi* os grupos considerados amigos e de *tapuia* os que consideravam inimigos, sendo assim, o caráter relacional. É na relação com o outro que o nome tem sentido;
- b) A autodenominação indígena, não significa, muitas vezes, o que se imagina, para que se possa, separar e definir os povos. Para Combés (2010 apud CHAMORRO, 2015, 42), os múltiplos sentidos dos nomes implicam níveis de autodefinição que se tratando de povos com passado remoto, pode ser que não seja esclarecido.

- c) Havia casamentos de grupos diferentes, sem parentesco, o que poderia indicar que o fator étnico não era determinante para o processo de identificação ou construção da identidade; entre outras.

Essas reflexões sobre a autodenominação ou denominação dos povos implica um processo conhecido na antropologia como etnogênese, no que diz respeito a capacidades dos seres humanos em lidar com mudanças de si e do meio. Também se explica que os grupos são dinâmicos e passíveis de dinâmicas culturais e políticas. O teórico Miguel Alberto Bartolomé (2006 apud CHAMORRO 2015), diz que prefere falar de etnogênese no plural, “etnogêneses”, como “um processo de transformação social que determinado grupo humano passa, não apenas politicamente, mas também em termos de definição de identidade, seleção e incorporação criativas de elementos auxiliares”.

Sendo assim, os povos que se autodenominam kaiowá e guarani, são sobreviventes das tragédias que se sucederam na região do atual Mato Grosso do Sul. A existência tem graus maiores ou menores de etnogênese. A intenção de mostrar esses traços históricos, de origem, de nomeação, principalmente, tem a intenção de refletir criticamente sobre esses processos complexos de existência.

A classificação e determinação dos povos indígenas por meio de sua língua, acarretou nomes genéricos como *kário e guarani*, por exemplo, sendo que esses termos se tornaram etnônimos que agregavam diversos povos, simplesmente por falarem a “mesma língua” ou línguas aparentadas. Disso resultou de povos distintos entre si que fossem considerados um só.

Apesar de poucos, há registros de que grupos kaiowá não foram os únicos guaranis falantes registrados pelos sertanistas no sul de Mato Grosso do Sul. Os exploradores apontam para uma divisão clara entre os grupos kaiowá e outro grupo de indígenas que também falava guarani, situado ao sul do rio Iguatemi. Chamorro (2015) diz que aparentemente os primeiros sertanistas não registraram, num primeiro momento, um etnônimo para esse segundo grupo e eram registrados apenas como “índios”. O registro se dá no relatório de exploração no Rio Dourados, em 1858, Lopes escreve:

Em um mato firme sobre um barranco vermelho há um porto de índios Guarany's bem frequentado [...]. Seus vestuários apenas eram chiripás de algodão, construídos em seus teares. Traziam os cabelos amarrados para trás com enfeites festivos (LOPES, 1858, p.6 apud CHAMORRO, 2015,p. 90)

Chamorro (2015) diz que esse dado confirma que a diferença entre os kaiowá e os guaranis, não é recente e que as famílias extensas de Guarani já estavam localizadas nas

proximidades dos locais que os kaiowá viviam. A população Guarani é mencionada na primeira metade do século XIX como ajudantes dos paraguaios que já eram experientes na extração de erva-mate.

Outra informação sobre os Guarani e os Kaiowá se dá em Amoroso (1998), onde ela afirma que os indígenas denominados *Ñandeva*, participaram dos aldeamentos no norte do Paraná, referidos nas fontes que ela consultou, como Guarani e diferenciados dos Kaiowá. Nos capítulos seguintes, apresentaremos outras informações sobre essas etnias ao longo do tempo.

1.2 Os Kaiowá e os Guarani no Contexto Histórico

Nas primeiras sessões, vimos um recorte histórico sobre os guarani, e principalmente os kaiowá, um pouco do contato histórico desses povos, etnônimos como forma de se aprender mais sobre a história indígena. Nesse item perpassaremos dados atuais nos países onde falantes de Guarani residem e principalmente sobre como vivem em Mato Grosso do Sul, Brasil.

O processo de colonização provocou divisão e exploração desse povo, seja por portugueses ou espanhóis, esses colonizadores causaram mortes físicas, culturais, religiosas, só não destruíram a alma Guarani, que existe, resiste, no sentido de se mover diante das transformações e do contato nessas centenas de anos. Atualmente se encontram no Brasil, Paraguai, Argentina e Bolívia. Em cada um desses países as etnias se diferenciam por meio do contato e das relações que permeiam cada contexto.

Em Guarani Continental, 2016, apresenta -se informações mais precisas sobre cada etnia, sendo:

- I. **Mbyá** (Argentina, Brasil e Paraguai)
- II. **Avá-Guaraní** (Paraguai), conhecidos também como **Ñandeva**, **Guaraní** ou **Chiripá** (Brasil e Argentina)
- III. **Paĩ-Tavyterã** (Paraguai), conhecidos como **Kaiowá** (Brasil)
- IV. **Ava-Guaraní y Ioseño** (Bolívia e Argentina), conhecidos como **Guarani Ocidental** (Paraguai), e também como **Chiriguanos** ou **Chahuancos** (Argentina)

V. **Gwarayú** (Bolívia); **Sirionó, Mbía** ou **Yuki** (Bolívia); **Guarasug'we** (Bolívia), **Tapieté** ou **Guaraní-Ñandeva** (Bolívia, Argentina e Paraguai); **Aché** (Paraguai). (GUARANI CONTINENTAL, 2016, p.10)

Considera-se que os povos Guaraní se encontram em processo de crescimento populacional. Na Argentina, o reconhecimento aos povos guarani se dá a partir da reforma constitucional de 1994, nela, se reconhece a preexistência desses povos antes da constituição. A população atual reside na Província de *Salta Y Jujuy*, com cerca de 45000 habitantes (GUARANI CONTINENTAL, 2016, p.21). A Educação Intercultural Bilíngue (EIB) acontece desde 2006 como uma modalidade própria do Sistema Educacional Indígena.

Em algumas localidades existe o cargo de Auxiliar Bilíngue, mas um olhar mais apurado sobre essas decisões, se averigua a existência desse, somente nos anos iniciais e concentrado em áreas rurais.

Na província de *Misiones*- Argentina, também residem indígenas Guaraní *Mbyá*, esse número ultrapassa 10.000 pessoas distribuídas em 120 comunidades, sendo que sofrem discriminação e desconhecem seus direitos e precisam lutar pelo reconhecimento dos territórios, passam por dificuldade de sobrevivência, cultural, social, religiosa e linguística.

Na Bolívia, foram reconhecidos como *Chiriguanos*, mas se autodenominam *Ava guarani e Ioseño*, além disso, outros povos Guaraní, se diferenciam em muitos aspectos, mas pertencem a grande nação, como: *Gwarayú (Guarayos)*, *Sirionó (Mbya e Yuki)*, *Tapiete e Guarasug'we*. Pela diversidade há um esforço em planificar a língua guarani, elaborar materiais para o ensino da língua e melhorar os processos de ensino e de Educação Intercultural Bilingue, que se efetivaram a partir de 2011 com um documento chamado *Ñeesimbika yambaekuatia vaerã*, para escrever a língua guarani.

O Povo Guaraní na Bolívia compreende mais de 220 comunidades e se estruturam a partir da cosmovisão em três elementos: *Ñande Reko* (nosso modo de ser); *Arakua* (a sabedoria); *Ñee* (a palavra) e se vinculam fortemente a terra e ao território, o que desencadeou processos de ocupação, crises no país, culminando com a Batalha de Kuruyuki, 1892, ocorrida do Exército Boliviano contra os Guaraní. Resultou na derrota dos indígenas e os obrigou a abandonar suas terras tradicionais e se refugiarem em outros espaços e somente em 2009, com a Constituição, é que conseguiram a Titulação das suas Terras Comunitárias de Origem (TCO).

No que se refere à educação, há um avanço significativo com o fortalecimento da Escola Normal de Formação de Professores Pluriétnica do Chaco, considerada Universidade e forma professores indígenas para a sociedade nacional, dando visibilidade, valorizando saberes tradicionais. Existe ainda, a Universidade Nacional Indígena Boliviana *Guarani Apiaguayqui Tumpa*, que oferece formação superior a depender da necessidade de cada localidade.

A Nação Guarani que reside no Paraguai conta com aproximadamente 62000 pessoas (GUARANI CONTINENTAL, 2016), sendo que desses, 124 comunidades são *Ava – Guarani*, 170 *Mbyá* e 62 *Pai -Tavyterã*, os *Ache* são reduzidos a 6 localidades, os Guarani Ocidentais do Chaco, possuem 6 comunidades, que se organizam em formato de bairros e pequenas cidades, assim também como os *Ñandeva*, com 4 comunidades da mesma forma. No Paraguai, sobretudo após a construção da Hidrelétrica Binacional, tiveram seus territórios modificados, além de outros fatores que afetam o modo de vida.

Um deles é a presença cada vez mais de brasiguaios em terras tradicionais. Essas ocupações levam o agronegócio, plantio mecanizado. Esse formato de cultivo, causa o desmatamento, também o abandono de territórios pelo uso de agrotóxico, entre outras consequências de destruição nessa localidade e ainda, o não reconhecimento das terras pelo Estado. Outros fatores como arrendamento de terras com a conveniência de caciques têm por consequência a exploração e a miséria do povo.

Com relação à educação escolar, há a implantação de uma escola nacional, muito questionada por ser um tipo de instrumento para a desintegração do *Teko*, e pela falta de efetividade no ensino, de maneira que essa forma tenta substituir o jeito indígena de ser. Sendo assim, eles têm persistido na manutenção do seu *teko*, pois acreditam que essa é a garantia de futuro.

O Brasil possui a maioria da população Guarani, alcança aproximadamente 85000 habitantes, sendo que o Estado de Mato Grosso do Sul contabiliza cerca de 64.000, outros no centro e norte do país com 300 pessoas e no Sul, cerca de 20.500 (GUARANI CONTINENTAL, 2016.p.32). Os indígenas, no Brasil, vivem em reservas indígenas e acampamento, também conhecidas como retomadas, e isso limita drasticamente o bem viver. Os povos sofrem pressão para que se integrem a sociedade não indígena.

Nos estados de Mato Grosso do Sul e Paraná, os guarani sofreram muitas inferências. Passaram pela Guerra da Tríplice Aliança (1864 - 1870) e sofreram explorações econômicas na extração da erva-mate, criação de animais, plantações de

cana-de-açúcar, soja, entre outras monoculturas. As terras foram expropriadas, as matas foram desmatadas, e a biodiversidade reduzida.

Em 1822, com a Independência do Brasil, constituiu-se a Província de Mato Grosso, onde se inclui o atual Mato Grosso do Sul, mas segundo Campestrini e Guimarães (1991 apud CHAMORRO, 2015), foi nos anos de 1830 que se iniciou de fato o povoamento por não indígenas das terras que hoje constituem o Estado de Mato Grosso do Sul.

Essa ocupação se deu pelos campos de Miranda, Serra de Maracajú e, perpassando pelo rio Paranaíba e rio Vacaria, porém, segundo Gressler e Swensson (1988 apud BRAND, 1997), apesar da colonização devido ao ciclo do gado, o Estado de Mato Grosso do Sul permanecia quase despovoado até a Guerra do Paraguai.

Em 1861 instalou-se nas margens do rio Dourados, próxima a atual cidade de Ponta Porã, a Colônia Militar de Dourados, criada oficialmente para auxiliar na navegação e a defesa dos moradores contra os índios, Brand (1997), diz que até a fronteira do rio Iguatemi e do rio Apa, entravam em contato com os indígenas por meio da catequese, e ainda que esta colônia estava, na verdade, muito mais voltada para a situação difícil com o Paraguai. Posteriormente, a Guerra do Paraguai, em 1864, alterou o povoamento de parte importante da região da Grande Dourados. Campestrini e Guimarães (1991), estimam que um total de 1200 soldados paraguaios teriam circulado pela região do Estado de MS, em 1866.

Por volta de 1880, instalou-se onde hoje é o Mato Grosso do Sul e o Estado do Paraná a Companhia Mate Laranjeira, essa empresa foi a responsável por grande parte dos problemas de população indígena. Também nesse período, pouco mais no final do século XIX e início do século XX, acrescentou a extração de madeira e a criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados, em 1943, o que resultou na instalação de Colonos nas terras indígenas.

A criação da Colônia Agrícola Nacional (CAN), através do decreto-lei n.º 5.941, de 28 de outubro de 1943, do presidente Getúlio Vargas, abarcava uma área a ser retirada das terras da União, no território de Ponta Porã. Dessa forma, em julho de 1948 o governo demarcou a área. A implantação dessa colônia trouxe para os Kaiowá diversos problemas, diferentes dos criados na Companhia Mate Laranjeira que se interessava pela extração dos ervais e pela mão de obra, os colonos dessa vez estavam em busca de propriedades. Dessa forma, o conflito entre as comunidades indígenas e a CAN foi imediato.

Foi a partir de 1950 que se iniciou a implantação de fazendas de gado e por consequência o desmatamento sistemático. Essa atividade provocou a dispersão de dezenas de aldeias tradicionais, processo caracterizado em Brand (1997), como esparramo (*sarambipa*), que significa o processo de dispersão das aldeias e famílias extensas, provocando perda das terras para a criação de gado.

Esse mesmo processo de fragmentação, Chamorro (2015) se refere como *sarambi* e indica que a presença de famílias e mesmo de aldeias indígenas nos “fundos das fazendas” parou de representar um incômodo aos fazendeiros, pois, nesse período, eram os indígenas que contribuíam na derrubada das matas no momento da formação das fazendas, essa presença era útil e não incomodava e que a partir da mobilização em prol da retomada das terras perdidas para particulares no processo de demarcação realizado pelo SPI, levou os proprietários dessas terras a se mobilizarem e a pedirem para a entidade indígena, ou os missionários da Missão Caiuá, a retirada dos indígenas de suas áreas (CHAMORRO, 2015, p. 217).

Emília Romeiro Vargas da Tera indígena Jaguapiré conta que quando saíram da “ margem do córrego Jekeri onde tinha casa de reza grande”, abandonaram “suas roças, seus animais domésticos”, deixaram “ casa, roças...vacas..cavalos (Emília Romeiro Vargas)

Rosinha se altera com Naci em relatar que, no engenho Mangará, havia *Óga Pysy, Chiru, Marãngatu, Chicha, Avatikury, Kotyhu, Guahu*. Muitas vezes, Nasário e esposa eram convidados para celebrar no local. Para o *Kunumi Pepy*, convidaram o *Pa'i Chiquito*. Todos os homens portavam *tembeta*. Mas, depois do *sarambi*, tudo mudou. Os meninos já não puderam usar *tembeta*. Acabou o *Kunumi Pepy* (CHAMORRO, 2015, p. 217).

Esses relatos, disponíveis em Chamorro (2015), nos permitem inferir que a perda dos territórios causou, além da dispersão dos espaços, um possível enfraquecimento cultural, dificuldades de sobrevivência. Por consequência, causa sérios conflitos sociais, de convivência nas reservas, violência, problemas de saúde, suicídios, miséria e fragmentação e possível enfraquecimento linguístico.

No plano da legislação que rege a demarcação das terras indígenas, por volta de 1915 e 1928, o Serviço de Proteção do Índio (SPI), demarcou algumas reservas indígenas, confinando os Guarani em determinadas regiões, mas só a partir da década de 80, com a Constituição Brasileira de 1988 e início dos anos 90, os indígenas se mobilizaram, reivindicando os direitos por suas terras. Os que não estavam alocados em reservas, se situaram às margens de rodovias e iniciaram um grande processo de retomada, marcado por muita violência por parte dos grandes produtores de terras

1.3 As Línguas indígenas e o *Tekohá* do Cone Sul de MS.

A colonialidade do poder é uma matriz política e ideológica que se expandiu desde o contexto de contato com os colonizadores no Brasil de 1500. Essa forma de se organizar as relações sociais, as políticas, a economia, a educação e as línguas estão enraizadas no dia a dia das sociedades indígenas e não indígenas em questão.

Ao impactar as comunidades indígenas, por meio do contato, se apropriaram dessa maneira de pensar, há alterações e mudanças na maneira como fazem também a gerência dos territórios, de uso dos recursos naturais, da alimentação, do modo de vida, da educação e da forma de uso da própria língua em relação as outras línguas indígenas e a língua portuguesa, a qual é a língua veículo principal da colonização linguística.

Para os colonizadores, o contato com as populações indígenas tinha o princípio e a mentalidade de que os povos indígenas deviam ser ou destruídos, ou incorporados ao domínio deles e da igreja. Esse formato é que direciona as diretrizes das ideologias linguísticas e orienta a visão de língua, invisibilizadas as minorias linguísticas.

Abdelhay e Severo (2020), apontam para como o discurso sobre as línguas foi construído no interior das práticas governamentais e de controle das pessoas, dos territórios, das culturas e dos processos de significação do mundo. No âmbito das disputas políticas, as línguas acabam assumindo uma dimensão central ao projetar discursos identitários e culturais.

Podemos exemplificar o confinamento territorial, como uma forma de impor a colonialidade de poder sobre os Kaiowá e Guarani, por exemplo, essa forma de organizar os indígenas em território de marcado com início em 1915 no sul de Mato Grosso do Sul, elevou o crescimento da escolarização dessas etnias, pois as escolas só eram autorizadas em terras demarcadas, contudo, aplicou-se um modelo de ensino de línguas que tinha por objetivo, subtrair as indígenas de seus falantes, como veremos nos capítulos seguintes.

Severo (2019), aponta ainda, que as políticas linguísticas também respondem a projetos típicos do processo colonial e a formação da ideia de uma única nação, uma única língua. Nesse caso, a língua, aqui representada, pela língua portuguesa, ainda hoje é utilizada como um dispositivo colonial.

A língua, nesse sentido, integra um dispositivo governamental moderno, pois contribui para o censo de uma comunidade nacional, por meio de designações como língua nacional e língua oficial, Severo (2019), acrescenta a essa ideia a língua

institucional de escolarização e do letramento, também por meio dos discursos acadêmicos, jurídicos e políticos.

Sendo assim, a situação linguística é construção histórica e as políticas linguísticas para as línguas acompanham as ideologias e são elaboradas a partir de uma rede complexa de pensamentos, crenças e forças.

De acordo com Brand (1997), no Brasil, o Estado em que há a maior concentração de indígenas Guarani e Kaiowá é Mato Grosso do Sul. Abrangem um total de 30 municípios e contam com uma população distribuída em 22 áreas indígenas. O território Kaiowá, segundo G. Grumbrg e F. Grumbrg (1976 apud BRAND, 1997), abrangia aproximadamente 40 mil km. A vegetação era composta por mata subtropical com extensos campos, o que leva G. Grumbrg e F. Grumbrg (1987 apud BRAND, 1997), a concluir que o mapa cultural Guarani se sobrepõe ao mapa ecológico. Brand (1997), apresenta o território em duas dimensões, o *ñane retã* (nosso território), enquanto espaço amplo, com características ecológicas, onde os kaiowá localizavam suas aldeias, tendo como referências básicas as matas, os córregos, em torno das quais surge uma segunda dimensão de território, como algo mais específico e concreto para cada família extensa, que buscavam a continuidade do bem viver de seus antepassados.

Dessa forma, o conceito de território enquanto espaço de afirmação utiliza-se de dimensões sociais, políticas e cosmológicas como afirma Seeger (1979, p.104 apud BRAND, 1997), se concretiza para os kaiowá exatamente no entorno das aldeias, e nesse sentido, as vivências das palavras da tradição, dos mais antigos, parece ser o principal motivo que impulsionou as buscas por novos territórios, quando o anterior não correspondia às exigências do bom modo de ser e viver.

O ciclo de invasão das terras indígenas e de uma política contrária aos povos indígenas se consolida com o que Brand (1997) diz ser **confinamento compulsório**. Esse confinamento se refere à demarcação em Reservas de Terra de 1915 a 1928 para que indígenas residissem somente nesses espaços, com critérios aleatórios à ocupação tradicional, com objetivo de serem polos de concentração indígenas.

Essa forma de (des)organização, acaba por gerar outros conceitos a partir dessa nova forma de viver, a ideia de indígenas, aldeados e indígenas desaldeados, que os aldeados seriam aqueles cujas famílias extensas ou a comunidade, já teriam sido submetidos ao processo de confinamento em oposição aos que resistiram ao processo.

Esses resistentes, seriam os desaldeados, que se negaram a ideia de viverem em terras reservadas (BRAND, 1997, p.06)

Entre os motivos possíveis apresentados em Brand (1997), está condição de aldeamento, que teria acontecido pela submissão masculina ao trabalho assalariado nas usinas de álcool e à ação de igrejas neopentecostais, o que também dificulta a reprodução do modo de ser tradicional.

Nesse cenário, os desaldeados, que viviam fora das reservas, não tinham acesso à assistência do órgão oficial e não eram considerados plenamente índios. Em contradição, os aldeados, que recebiam assistência e os benefícios da tutela.

Entende-se, portanto, que esses fatos históricos e recentes, somam ações de perseguição aos povos indígenas e aplicação dessa política indigenista, mesmo sendo oficial, causava, na verdade conflitos e enfraquecimentos na sua forma de viver, podendo inclusive enfraquecer ou inviabilizar a cultura, os ritos, a saúde, e no caso específico desse estudo, a língua.

Pereira (2010), apresenta três argumentos sobre a expropriação territorial dos Kaiowá e dos Guarani no Cone Sul de Mato Grosso do Sul:

- 1º A condição de expropriação territorial tradicional para dar lugar as ocupações agropastoris;
- 2º Diz respeito aos impactos que a expropriação territorial exerceu sobre a organização social, gerando instabilidade na estrutura política das comunidades, pois a população foi dispersa para várias localidades, enfraquecendo suas organizações políticas;
- 3º Remete as iniciativas de vários líderes indígenas de tentarem reagrupar suas comunidades com a finalidade de recuperar partes dos territórios perdidos para a ocupação de agricultura e pecuária.

Esses pontos podem ser vistos apenas sob o olhar do conflito de terra, mas aqui, o foco principal, desde o início, é entender melhor como toda a relação do território impacta a condição das línguas. Sob o olhar mais crítico nos baseamos em Brand (1997), Cavalcante (2013), Pereira, (2010) e Chamorro (2015), pois nos fazem entender essas interfaces.

As comunidades indígenas do Cone Sul de Mato Grosso do Sul, começam gradativamente, como descrevemos no capítulo I e subitens 1.1 e 1.2, a serem expulsas

de suas terras que até então ocupavam com exclusividade, conforme os usos, costumes, tradições de acordo com Brand (1997), e acrescentaria, suas línguas.

Antônio Brand, em sua dissertação de mestrado (1993) e tese de doutorado (1997), foi o primeiro a documentar esse processo. Os resultados de trabalhos periciais de Jorge Eremites de Oliveira (2009, apud PEREIRA, 2010), na Terra Indígena *Ñanderu Marãngatu* revelaram que a expropriação das terras indígenas foi mais intensa em alguns períodos, como nas décadas de 1930 e 1950, justamente no período de maior requisição por parte das terras particulares com a finalidade de exercer as atividades agropecuárias.

Esse processo de perda territorial está associado a perda da autonomia política dessas comunidades. Sem as bases territoriais esses povos se veem recolhidos no interior das oito reservas, ou seja, perderam suas terras tradicionais, fenômeno que Antônio Brand (1997), cunhou o termo como “confinamento territorial” que foi utilizado pela maior parte dos estudiosos indígenas e não indígenas na iniciativa de explicar o processo histórico recente dessas comunidades e aqui nessa tese, estendemos a ordem do termo, e o reinterpretemos, ou, conferimos a ele um novo significado, nesse caso, para “confinamento linguístico”, a ser debatido no decorrer da tese.

Tonico Benites, indígena e antropólogo, numa entrevista no ano de 2012, disse: “Os indígenas Guarani e Kaiowá estão confinados, vigiados e sem autonomia em pequenos espaços de terra, denominados de reservas indígenas” (UNISINOS, 2012, PG??). Aqui localizo a mesma condição em que a língua viva, está. Sem autonomia, em pequenos espaços de uso, confinada.

Para Benites (2012), o Estado Brasileiro contribuiu para que acontecesse a discriminação e o estigma contra os indígenas e mais uma vez faço a relação, com as línguas indígenas, tendo em vista o processo de apagamento da diversidade linguística e do mito o monolinguismo brasileiro.

E na voz de Benites (2012), como indígena, estudioso, pesquisador e defensor dos direitos do seu povo, outras vozes se apresentam como iniciativas de reagrupar suas famílias, o que tornaria possível o retorno das comunidades política, Pereira (2010) afirma que apresentar-se como comunidade política é o primeiro passo para novamente reivindicar uma base territorial.

Alinha-se a esses argumentos a utilização das línguas indígenas no sentido de que com o deslocamento dos territórios tradicionais há também uma reconfiguração do uso de suas línguas, pois a relação nos contextos acaba por ser alterada. Esse deslocamento e

a dispersão geográfica obriga os indígenas a interagir em outras línguas que não é a sua língua materna, participar de processos de escolarização que não dialogam com os saberes reconhecidamente importantes.

Nesse sentido, a iniciativa indígena de rearticulação política de suas comunidades afeta não só a questão territorial, mas também linguística, por se tratar de viabilizar as demandas do povo, e por consequência, lutas por políticas linguísticas de valorização e fortalecimentos dos espaços linguísticos.

Nessas localizações, onde as populações não se sentem bem, está tomada por monoculturas, desmatamentos, poluição dos rios, extinção dos animais, enfermidades, epidemias, a pandemia vivida a partir de 2020, conflitos sociais, econômicos, religiosos, preconceitos. Tudo isso, ameaça o modo de ser Guarani e os afasta do bem viver.

Esse processo de expropriação das terras indígenas e confinamento, provoca atualmente o empobrecimento da população e dos recursos necessários para a vida nas comunidades. O que resulta na busca por mão de obra na cidade, novamente explorada. A condição degradante dessa população no Brasil, pode ser caracterizada por tentativas de etnocídio, pois além da expropriação dos territórios e tentativa de extinguir o modo de vida guarani, um relatório do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), aponta que de 2003 a 2015 foram cerca de 426 assassinatos em Mato Grosso do Sul, sendo que desses, 16 eram lideranças indígenas (GUARANI CONTINENTAL, 2016).

Também, segundo o Ministério Público Federal, criou-se uma milícia armada para atacar as comunidades, esses conflitos, estão diretamente ligados a luta pela terra. Um dos casos emblemáticos que até agora segue nas estâncias judiciais ficou conhecido como o Massacre de Caarapó, MS em junho de 2016 e em 2022, os ataques as retomadas indígenas no município de Amambai, MS.

A gravidade do confinamento pode ser vista nas Reservas indígenas de Dourados, Amambai, Caarapó, que somam 9.498 hectares e abrigam mais de 30 mil pessoas. Em MS há inúmeros casos de suicídio que podem estar relacionados à situação degradante vivida por eles.

Os Indígenas se mobilizaram com a exigência da criação de uma Comissão Parlamentar de Investigação (CPI), conhecida como CPI do Genocídio, para que se investigue a omissão do Estado frente às barbáries sofridas, também para o enfrentamento da crise humanitária vivida pelas comunidades indígenas, tais como: confinamento, racismo da sociedade, falta de alimentação, falta de água, trabalho em modelos de

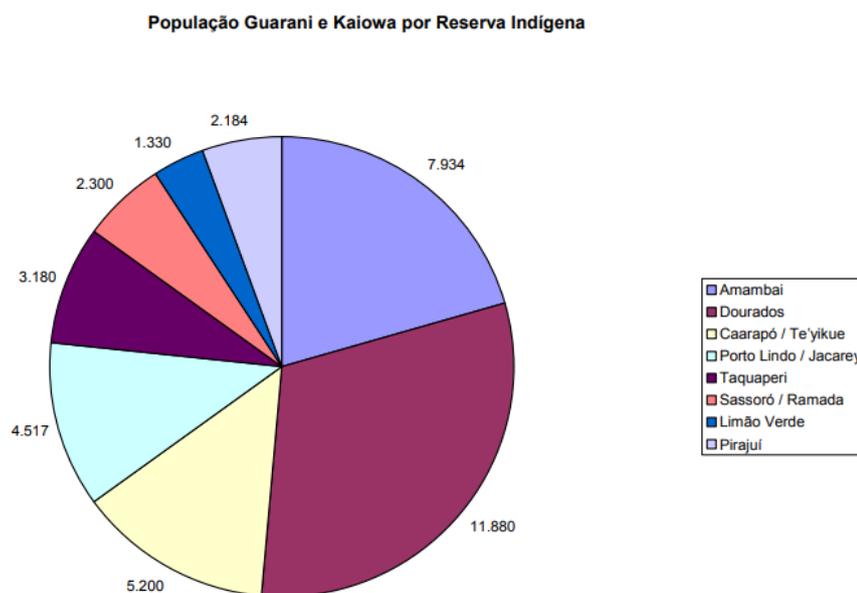
escravidão. Também recorreram à Comissão de Direitos Humanos da ONU, e se fortalecem enquanto organização indígena por meio da Articulação dos Povos Indígenas (APIB).

Eles não vivem para comprar terra e sim, para usufruir com sabedoria do que faz parte do ser Guarani, ela é um lugar de vida, onde se possa assegurar a existência da família de maneira harmônica com a natureza, sem acumular riqueza. Nesse espaço sonhado e idealizado, também chamado de **Tekohá** (Ter o espaço e poder ser por completo, com sua cultura, comportamentos, hábitos, costumes) e onde se expressa o **Teko**. (a cultura) e tudo isso se manifesta por meio do **Ñee'e**, a sua língua.

Atualmente podemos dizer que a estimativa da população kaiowá e guarani por Reserva Indígena segundo Cavalcante (2013).

Gráfico 1 População Indígena por reserva

GRÁFICO 1



5.

Cavalcante (2013) faz uma projeção da população até 2031, mas em muitas reservas esse número já foi superado.

Tabela 1 Projeção de população guarani e kaiowa

TABELA 3 - Projeção da população guarani e kaiowa em reservas entre 1991 e 2031						
Reserva Indígena	População					
	1991	2001	2008	2011	2021	2031
Amambai	2.416	5.106	7.108	7.934	10.694	13.434
Dourados	6.300	9.090	11.036	11.880	14.670	17.460
Caarapó	1.800	3.500	4.682	5.200	6.900	8.600
Limão Verde	350	840	1.185	1.330	1.675	1.820
Sassoró	2.692	-	2.178	2.300	2.700	3.000
Taquaperi	1.400	2.290	2.912	3.180	3.802	4.070
Pirajui	604	1.394	1.939	2.184	2.729	2.974
Porto Lindo	1.237	2.877	4.030	4.517	5.670	6.157

Adaptado de (CAECID et alli, 2010, p. 6), com dados do CIMI, FUNASA, ISA, NEPI e NEPO. A população de Sassoró apresentou decréscimo entre 1991 e 2008. Isso se deve provavelmente a um intenso movimento em direção a esta reserva por razões políticas em 1991, população que ali não permaneceu nos anos seguintes.

Fonte: Cavalcante, 2013

Todos esses espaços territoriais estão inseridos, desde 2009, num sistema de organização administrativa ao nível nacional. Um dos principais motivos para que os povos indígenas aceitassem essa proposta de unir os territórios foi o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena diferenciada, nesse sentido, implantou-se os Territórios Etnoeducacionais - TEE, que tiveram como base a delimitação censo indígena realizado pelo IBGE, que em 2010, com registros de uma população de 896.917 indígenas em território brasileiro, sendo que dessa população 57,7% (517.383) viviam em terras indígenas e 42,3% (379.534) fora das terras indígenas, e havia naquele momento escolas indígenas em 385 municípios brasileiros.

Essa pactuação dos indígenas de forma não obrigatória, possibilitou o Decreto 6861/2009, sendo:

A) CRIAÇÃO DO SISTEMA PRÓPRIO: 1 Criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas a educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena. (BRASIL/MEC, 2009, p.4 e 5)”.

B) TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS:

1 O governo federal somente implantará os Territórios Etnoeducacionais com a anuência dos povos indígenas a partir de consulta pública ampla com a realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e Estados, considerando os novos marcos legais a serem

construídos e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais. O Governo Federal garantirá aos povos indígenas que não concordarem em adotar ou ainda não definiram o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais o envio de recursos de igual qualidade para a educação escolar indígena (grifos da autora).

2 A implantação dos Territórios Etnoeducacionais deve ser feita através de amplo processo de discussão sobre: marcos legais específicos; formação presencial de professores indígenas e de demais profissionais indígenas; regulamentação da oferta de ensino à distância; construção das escolas indígenas segundo a decisão das comunidades; controle social; gestão dos recursos financeiros destinados às escolas indígenas; implantação ou não de todos os níveis e modalidades de ensino nas aldeias; planos de trabalho dos Territórios; mecanismos de punição para assegurar que os entes federados cumpram com suas responsabilidades. (BRASIL/MEC, 2009. p. 5).

Pode-se dizer, no que se refere ao reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos escolares, que a proposta dos TEE é realmente diferenciada de tudo que já se apresentou ou se institucionalizou como proposta de educação escolar para os povos indígenas, ao aliar a questão educacional à territorial. Esta política inaugura um novo momento no processo histórico de protagonismo escolar indígena.

Foram criados 23 territórios etnoeducacionais, dois no Mato Grosso do Sul; o Enoterritório Povos do Pantanal e o Enoterritório Cone Sul onde se localiza os municípios estudados nessa tese. A criação do território etnoeducacional significou um movimento de organização da educação escolar indígena, em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios, que compõem o território brasileiro.

Em Mato Grosso do Sul, a partir da criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEE), de acordo com Souza, I. (2013, p. 74), “mudou o olhar e passou-se ver o território como sendo Guarani e Kaiowá”, onde no território é a cultura e a língua que o formam e nesse novo desenho não se considera a situação jurídica do território, não é o município quem determina ou dita a forma de funcionamento das escolas, por exemplo, e sim um sistema que promova o diálogo nos municípios para a definição de atuação das escolas.

Diante do exposto que o etnoterritório é constituído pela cultura e pela língua, os TEE não se constituem, portanto, em uma materialidade territorial, fisicamente instituída, mas em relações que permitem essa sua percepção do território pelos sujeitos envolvidos e que todos esses municípios elencados acima fazem parte de um grande território indígena, o etnoterritório Kaiowá e Guarani.

1.3.1 O Confinamento Linguístico das Línguas Indígenas no Cone Sul de MS

Vimos pouco a pouco as populações indígenas serem cercadas por limites territoriais, sociais, simbólicos. Vimos paulatinamente o processo de integração submeter as amarras da sociedade não indígena. Em Mato Grosso do Sul, foram confinados progressivamente em pequenos espaços de terras reservadas a essas populações e por conseguinte, suas línguas e suas culturas.

Essas comunidades, são bilíngues e possuem contato latente com uma língua dominante, que foi introduzida por meio de processo histórico de dominação, integração, seja ele, territorial, social, cultural e linguístico. Como analisaremos com mais calma nos capítulos seguintes, a língua do dia a dia, enquanto língua indígena, passa também, lentamente, pelo processo de ser confinada, assim como o povo.

Se buscarmos em qualquer dicionário, com relação ao confinamento, encontremos os sinônimos tais como: isolamento, separação, clausura (BRAND, 1997), entendendo o que ocorria com a população Kaiowá e Guarani, naquele momento aplicou essa palavra, a situação vivida nas terras indígenas no Cone Sul, os indígenas estavam vivendo em confinamento, sob o olhar atento dos órgãos reguladores, para que eles, assistidos com cesta básica, saúde precária e alguma outra situação, se mantivessem nesses espaços, sem causar nenhuma outra demanda fora do confinamento, principalmente com relação às questões agrárias.

Nesse sentido, podemos pensar o confinamento linguístico sob duas óticas principais:

1. A língua indígena kaiowá e guarani confinada a poucos espaços de utilização nas reservas;
2. A língua indígena estar confinada na escola indígena em disciplinas.

Estando em um espaço controlado, específico, também se confinou a língua, os falantes, a cultura e tudo que representa o ser indígena nessa região. E mesmo inserindo a língua indígena na escola, ela, com o passar do tempo e nas bases curriculares, se restringe a uma disciplina com poucas horas semanais.

Esse processo como um todo, é limitante das práticas de linguagens, como demonstraremos nas sessões seguintes, também distância a evolução da língua, em suas vivências vivas e suas funções sociais. Quando a língua se encontra em processo de restrição de uso, com suas funções de comunicação também cerceadas, confinadas, e por conseguinte, sem aumentar suas possibilidades de utilização, o que pode acarretar sérios

problemas de deslocamento linguísticos, substituições, enfraquecimento, atitudes dos falantes, adoção de políticas linguísticas de desvalorização e perdas como um todo.

Como pudemos verificar, no etnoterritório Cone Sul, possui municípios com considerável população indígena, mas não se vê as línguas kaiowá e guarani, fora das comunidades indígenas. Essa população está representada numericamente, mas invisível em termos de serem praticadas ou percebidas na utilização da própria língua, nos municípios que residem.

Nesse sentido o contato com a língua portuguesa, é cada vez desproporcional, pois em contato com a população não indígena, essa população utiliza somente a língua considerada majoritária e em muitos espaços das reservas já se utiliza o português para interação, ou seja, a língua indígena está restrita a alguns contextos, enquanto a língua portuguesa acaba por ocupar muito outros espaços além das cidades.

Esse contato, pode gerar resultados a depender das condições em que ocorre, podendo ser estável, se ocorre com línguas que possuem os mesmos valores, sociais e políticos ou instável e assimétrico, quando a relação é desproporcional para uma das línguas, nesse caso as línguas indígenas kaiowá e guarani, e por consequência, a língua portuguesa começa substituir a língua indígenas, nos espaços de usos, na grade curricular, em processos de alfabetização, entre outros. Sendo assim, proponho analisarmos e implementar o conceito entendido aqui, como confinamento linguístico no decorrer dos capítulos seguintes.

1.4 As Línguas e a Escolarização dos Kaiowá e Guarani.

Estudiosos dedicados à temática indígena periodizam a história da educação escolar para esses povos e D'Angelis (2012), apresentou uma categorização em três grandes períodos:

1. Escola da catequese;
2. Escola das Primeiras Letras e Projeto Civilizador e,
3. Ensino Bilíngue.

Esses três períodos, apresentam subdivisões que perfazem cinco fases, com características a seguir:

O primeiro foi a “escola de catequese” D’Angelis (2012), onde 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;

O segundo foi o da educação escolar nas sociedades indígenas no Brasil, que foi do século XVIII até o século XX, e ficou denominado de “As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório” (D’ANGELIS, 2012, pág. 20.). Esse período caracterizou-se em dois momentos : o primeiro, a “Fase Pombalina”, o próprio nome remete ao período que instituiu o “Diretório Pombalino”, em 1757, que 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; e o segundo momento do período que ficou conhecido como “As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório” da história das políticas públicas para a educação escolar indígena e denominada “O Império, a Primeira República e as Ditaduras” iniciado no século XIX perdurando até meados do século XX.

E o terceiro período da história da educação escolar indígena, denominado “O ensino Bilíngue”, D’Angelis (2012), ficou 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” compreendido durante os anos de 1970 até o século XXI. Com a criação da FUNAI em 1967, ocorreram algumas mudanças nas ações para a educação nas sociedades indígenas. A partir desse momento, elege-se oficialmente o ensino bilíngue como forma de valorização cultural.

Esses períodos em que se desenvolve a escolarização nas comunidades indígenas apresentam um viés em comum, escolas de não indígenas para indígenas, com maior ou menor participação nas decisões políticas e pedagógicas que dizem respeito ao funcionamento escolar. Podemos salientar ainda, que, as populações indígenas ao se depararem com essa forma de aprender e como consequência dos impactos recebidos ao longo do tempo, começaram a construir a ideia de “escola de fato indígena”, isso é, de propostas de escola que seriam geridas pelas comunidades e não para elas. Nascendo assim, o processo de autonomia das sociedades indígenas em busca da sobrevivência de suas línguas e culturas.

Oliveira (2020) refere-se a esses momentos como importantes como rupturas dos modelos das políticas educacionais voltadas para os povos indígenas, aponta que o

momento da política do SPI perdurou até 1930; o da política da FUNAI 1960; e o período pós Constituição inicia a partir de 1988.

No campo das ações governamentais, a oficialização de escolas em terras indígenas no Cone Sul de Mato Grosso do Sul inicia com a demarcação das terras indígenas pelo SPI em torno de 1928., mas conforme a periodização apontada por D'Angelis (2012), e apresentada anteriormente, as experiências de educação escolarizada com os Kaiowá e Guaraní se deu a partir das Missões Religiosas, que datam o final da década de 20 o que coaduna com a demarcação das Terras Indígenas pelo SIL até meados de 1928. Nesse período, a educação para os índios tinha como intuito a evangelização e a integração destes sujeitos ao estado nacional. De acordo com Benites (2009).

Antes mesmo da introdução da escola formal nas reservas, alguns indígenas já procuravam dominar a palavra escrita, como alfabeto e o sistema de numeração, e medidas (*kívika*). Esses kaiowás se alfabetizavam aprendendo individualmente com os patrões “paraguaios”. Durante a derrubada de mato, estes em diversas ocasiões lhes ensinavam a medição de extensão de terra: “*kívica*”, mais leitura, escrita e contabilização. Neste sentido, os integrantes de algumas famílias já apresentavam interesse pela aprendizagem da palavra escrita. Por isso, ao saber que os missionários estavam experimentando o ensino nas aldeias, essas famílias interessadas procuram a escola missionária, mas encontraram um amplo desafio e frustração. (BENITES, 2009, p. 76)

E ainda:

[...] em 1928 se instalou na proximidade de Reserva Indígena de Dourados a instituição religiosa protestante presbiteriana conhecida até hoje com sede central da Missão Evangélica Caiuá com o emblema de “Porta da Esperança”. Esta é uma associação evangélica de catequese ao índio, sua sede central sendo fundada em 1928, na cidade de Dourados. Ela se expandiu estrategicamente a partir de 1940 para outras reservas nas bacias da região mais ao sul do Estado, como as de Amambai e Iguatemi, sedes sendo construídas próximas de cada aldeia. (BENITES, T., 2009, p.28)

Sobre esse período, Oliveira (2020), destaca que os jovens das comunidades que se interessavam por continuar estudando, tinham que se deslocar das reservas “Os que moravam nas reservas mais próximas à zona urbana eram deslocados para as escolas da cidade, e os de aldeias mais distantes, para o regime de internato na escola da Missão Caiuá, localizada no município de Dourados” (OLIVEIRA, 2020, p 76).

D'Angelis (2012), também fala sobre os internatos, e que alguns se mantiveram até quase a década de 1980, e nesses lugares, as crianças eram proibidas de usar suas línguas maternas.

Claudemiro Lescano, indígena e professor, em sua dissertação de mestrado relata:

Essa trajetória de me arriscar para continuar estudando me fez transitar pela mudança e adaptação muito rápidas, nas condições da Missão Caiuá. Foi então

que começou o silêncio dos valores guarani e Kaiowá que estavam em mim, sendo, muitas vezes, obrigado a conviver e me comunicar somente em língua portuguesa. Isso produziu uma visão negativa sobre minha identidade de ser Guarani e Kaiowá, ao longo dos cinco anos em que convivi naquele lugar. Ali foi construída uma nova identidade, que parecia ser algo superficial, restrito, mas ótimo e tentador. [...] O contexto anterior da aldeia e também fora dela foi muito forte. A atuação da política de integração, por meio das instituições a que os indígenas tiveram acesso, assim como a escola, enquanto ambiente de ensino e aprendizagem, foram instrumentos que ajudaram a enfraquecer nossa identidade, quando, pedagogicamente, trabalhava-se para silenciar o nosso modo de ser. (LESCANO, 2016, p.15-16)

Katiane Carvalho, indígena kaiowá, professora, também em sua dissertação de mestrado, diz que:

Comecei a estudar o pré-escolar na escola *Ñandejara*, na reserva. Minha professora era não indígena, [...]. Eu ia para a escola não porque gostava, mas porque era obrigada: primeiro porque a língua portuguesa me confundia muito, e fazia um grande esforço para entender a professora. Logo após, passei a estudar a primeira série na escola Loide Bonfim Andrade na Missão Kaiowá. Fiquei nessa instituição até a antiga quarta série. Estudando nesta escola presenciei muitas cenas desagradáveis que as professoras não indígenas cometiam com as crianças da minha turma. Tinha uma professora, missionária da igreja, que cometia barbaridades na sala de aula. [...] A tristeza veio quando tive que sair da escola da aldeia para estudar a antiga quinta série, na cidade. [...] O preconceito e a discriminação eram muito fortes nos espaços onde percorri; sabia que não eram o meu lugar, mas tive que resistir, mesmo que, muitas vezes, minha alma saía ferida. (CARVALHO 2018, 17-20).

Os relatos de pesquisadores indígenas em suas dissertações de mestrado, nos fazem refletir mais ainda sobre em que condições a escolarização foi implementada para esses povos, o objetivo é como Carvalho diz “ferir a alma”, Lescano também diz das obrigatoriedades em falar apenas o português e na condição que essa forma de escolarização que “silenciava nosso modo de ser”, de fato, esse período correspondeu em ver a escola como instrumento de evangelização, seja por parte do SPI ou pelas missões evangélicas, pensava-se apenas em fazer com que o indígena deixasse sua língua, sua cultura e tornasse um instrumento dos colonizadores. Na região onde viviam os Kaiowá e Guarani, a instrução era para possivelmente o trabalho no empreendimento da erva-mate e mão de obra.

Com a criação da FUNAI em 1967, houve a extinção do SPI; dessa forma, a FUNAI foi a responsável pela educação e instituiu uma parceria com o SIL – *Summer Institute of Linguistics*, que tinha sede nos Estados Unidos e trouxe com eles a ideologia daquele país, não muito diferente do que já havia implantado. E, esse instituto é responsável por registrar as línguas, organizar os alfabetos, a escrita, prepara materiais, formar professores.

Sendo orientados a partir da visão do SIL, em 1972, a FUNAI, começou a seguir o documento da Convenção da UNESCO, de 1951, que determinava: “todo aluno deverá começar seus cursos escolares na língua materna”, dando início ao ensino bilíngue nas escolas indígenas e documentalmente essa orientação seguiu até 1990, quando o governo federal, por meio do Decreto n.º 26/1991, retirou da FUNAI as atribuições da educação escolar indígena e transferiu-as ao MEC - Ministério da Educação.

O trabalho nesse período foi pela implantação de um sistema de “Bilinguismo de Substituição” ou “de Transição”. Sob a ideia de se alfabetizar na língua materna e inserir a língua indígena no ensino escolar, essa forma contribuiu para a desvalorização das línguas indígenas. Maquiavam o ensino de língua indígena, pois, na verdade, inserir a língua materna na escola servia apenas de ponte ou passaporte introdutório para a língua portuguesa. Ainda hoje, podemos ver currículos onde a língua materna se localiza apenas nos primeiros anos da alfabetização e depois fica como se fosse uma língua estrangeira na grade curricular das escolas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul.

Isso se dá, conforme aponta Braggio (2006), em decorrência de um processo histórico que vem desde a época da colonização e que defende o ensino exclusivo em língua portuguesa e da língua portuguesa. Tal fenômeno acontece ainda hoje em escolas consideradas bilíngues, mas, que, na verdade, adotam uma política de bilinguismo subtrativo (chamado assim por diminuir gradativamente o uso da língua indígena no espaço escolar e fortalecer o uso da língua dominante) ou de substituição, conforme D’Angelis (2012).

No ano de 2010, ao analisar um Projeto Pedagógico de uma escola indígena em Dourados, MS, encontrei uma organização curricular, na qual as línguas indígenas kaiowá e guarani estão presentes no primeiro e no segundo ano de alfabetização, a partir do terceiro ano o português ganha um espaço majoritário e passa a ser a língua veículo de ensino dos conteúdos didático - pedagógicos e as línguas indígenas passam a ter carga horária reduzida a duas horas semanais, a exemplo da presença das línguas estrangeiras nas matrizes curriculares (como o inglês na maior parte das escolas de ensino fundamental). (SALES, 2010)

Destaca-se que, desta forma, as línguas privilegiadas na proposta se encaminham para a manutenção das línguas indígenas, embora de maneira fraca, e essas línguas se tornam minoritizadas e substituídas pela língua portuguesa no decorrer do processo de ensino, por isso o reflexo dessa forma de ensino do SIL, perdura até os dias atuais.

Carvalho e Sales (2018), analisaram o projeto pedagógico de outra escola indígena no município de Caarapó, e confirmaram que ocorre a mesma situação. Se buscarem os projetos das comunidades indígenas do Cone Sul, a confirmação se estende para todas elas, variando apenas o ano de inserção da língua portuguesa.

Como consequência dessa situação, pode-se pensar em várias possibilidades, mas uma delas é um atrofiamiento da língua indígena, a redução do uso da língua indígena como língua de instrução pode ocasionar mudanças funcionais nos diferentes domínios sociais, o que pode ainda alterar aspectos fonológicos, morfológicos, de vocabulário com incidência cada vez mais de empréstimos, *code switchig* (alternância de código), pode alterar estilo, atitudes linguísticas, entre outras situações que a maneira como se pensa as línguas na escola, pode valorizá-las ou desvalorizá-las nas suas respectivas comunidades.

Nesse viés é que a partir da década de 1970, os povos indígenas, apoiados por organizações não governamentais e universidades de todo o país, desenvolveram um movimento de elaboração de propostas diferenciadas, interculturais e bilíngues, também começam os questionamentos de como seriam os saberes indígenas e as práticas culturais nas escolas. D'Angelis, 2012, chamado de “indigenismo alternativo” apoiado pelo CIMI – Conselho Indigenista Missionário e de outras organizações não governamentais.

Esse contexto se consolida com a Constituição Brasileira em 1988 e com a ação MEC - Ministério da Educação com a implantação de diretrizes para a Educação Escolar Indígena, com isso, novas modalidades de ensino bilíngue começam a ser experimentadas no sentido de assegurar o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem, culturas, línguas, crenças. Com isso houve um encorajamento e fortalecimento dos movimentos indígenas e de formação de professores de forma específica.

No estado de Mato Grosso do Sul, surgiram iniciativas que favoreceram a ampliação do uso das línguas no processo de escolarização dos indígenas e dos aspectos culturais. Rossato (2002), diz que:

[...] destaca-se um curso, iniciado em 1994, para 40 alunos/professores kaioiwá/guarani não possuidores de primeiro grau completo, ao nível de ensino fundamental, coordenado pela UFMS, numa parceria com o CIMI, mas não aprovado pelos órgãos competentes, por sua proposta diferenciada (ROSSATO, 2002, p.90).

Esse é o momento de criação de curso visando habilitar professores indígenas para atuar, nas escolas indígenas de suas respectivas aldeias. A implantação do Projeto Curso Normal Médio *Ará Verá* (tempo, espaço iluminado.), contribuiu para a construção de uma

perspectiva de uma educação intercultural e bilíngue nas escolas nas aldeias do Cone Sul de MS. Posteriormente, em 2006, o Movimento Indígena Kaiowá e Guarani reivindica um curso de formação superior e em parceria com a Universidade Federal da Grande Dourados, cria-se a Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* (viver com sabedoria) curso de forma professores indígenas em áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza) para ministrarem aulas no ensino fundamental I e ensino médio das escolas indígenas.

Mesmo com a institucionalização dessa formação específica, diferenciada e bilíngue de professores e as iniciativas de se construir uma escola a partir da visão de educação indígena e não para indígenas, se torna importante salientar que uma escola ou curso diferenciados, não salvam uma língua. Por isso, é fundamental que os membros da comunidade tenham atitudes positivas com seu próprio idioma, sua cultura e forma de viver.

O desejo dos Kaiowá e Guarani pela escola refere-se à possibilidade de um espaço onde possamos iniciar nosso exercício da autonomia, buscando caminhos para reafirmar e fortalecer os valores tradicionais, em diálogo com outros saberes; é um espaço que possibilita a retomada dos valores tradicionais, porque são eles que estimulam o ser Kaiowá e Guarani. (BENITES, E. 2014, p. 76)

Esse processo de apropriação dos espaços de escolarização em busca de sua autonomia, com propostas de construção de uma forma de educação mais próxima do que acreditam, está em andamento. Essas experiências se configuram como uma das possibilidades de emancipação.

O termo “educação” para nós, Kaiowá e Guarani, é denominado *ñembo'e*, que podemos traduzir como: “*ñe*” - nós, como autoafirmação, “*mbo*”, como a ponta do corpo que mostra a direção, e “*e*” é a redução do termo “*ñe'ẽ*” (linguagem, palavra, alma). Assim, *ñembo'e* é a “construção do próprio caminho a partir das possibilidades dadas pelo contexto, através da palavra”. Ela também é sinônimo de canto, porque o canto - *porahéi* (ou *mborahéi*) - possibilita o autoconhecimento a partir da conexão contínua com a espiritualidade. Para nós, o mundo espiritual é a fonte da sabedoria, o *arandu*. (BENITES, 2014).

Sendo assim, o contexto socioeducacional, sociopolítico e principalmente sociolinguístico, de propiciar o respeito ao multilinguismo com ênfase no respeito às línguas minoritizadas de tal forma, que utilizar a língua em seus níveis de oralidade, leitura, escrita, não seja considerado uma obrigação e sim, algo a ser valorizado e se tornar visível nas comunidades indígenas e fora delas. Para que as línguas indígenas não sejam confinadas aos espaços específicos da cultura e das famílias.

Nesse sentido, toda a apresentação e discussão sobre a escolarização e as línguas indígenas servem de estímulo aos pesquisadores, professores indígenas ajam como os investigadores das línguas, que podem e devem, além de contribuir para o entendimento das línguas indígenas kaiowá e Guarani, também devem lutar por propostas de intervenção nos ambientes de escolarização visando essas línguas ameaçadas continuem vivas e fortes e que esse trabalho, seja feito com as próprias comunidades interessadas, Rodrigues, em 1966, já alertava para a necessidade, e até a urgência, de investigar as línguas indígenas brasileiras. Entre as justificativas, o autor apontava que:

[...] o estudo dessas línguas é evidentemente de grande importância para o incremento dos conhecimentos linguísticos. Cada nova língua que se investiga traz novas contribuições à Linguística, cada nova língua é outra manifestação de como se pode realizar a linguagem humana (RODRIGUES, 1966, p.4).

A partir da discussão apresentada, é importante frisar que nem, escolas, universidade, linguistas ou professores podem salvar línguas, mas uma soma de ações que devem ser consideradas com relação às línguas e para as línguas e esta tese tem se colocado de forma crítica no sentido de entender, questionar e propor políticas linguísticas favoráveis às línguas minoritárias¹.

1.4.1 Linguagens Fundamentais na Estrutura e na Organização Social Kaiowá e Guarani

O antropólogo Bartomeu Melià registrou os *Pãi* que vivem em território paraguaio em 1990, disse que “*Sem tekoha não há teko*” (MELIÀ, 1990, p. 36). Entende-se, como já apresentado anteriormente neste texto, que *teko* pode ser o modo de ser ou cultura. Na unidade lexical *Teko* acrescenta-se o sufixo, “há” como nominador, e indica lugar na unidade léxica *tekohá*, esse, entendido como o lugar sonhado, onde pode-se usufruir do bem viver. Pode-se inferir, a partir disso, que a realização do viver bem está diretamente ligada ao “lugar onde o Guarani realiza seu modo próprio de ser”.

Essa formulação enfatiza que a realização do modo de ser, dependente do espaço físico, o território, como se constata na luta do Kaiowá por suas terras tradicionais. O antropólogo Levi Marques Pereira, em 2016, avalia o sentido inverso da frase, “sem teko

¹ De acordo com Altenhofen (2013), essas línguas são chamadas de minoritárias, pois pertencem a grupos que não são tão prestigiados social, cultural ou politicamente como os grupos de línguas majoritárias (línguas com maior prestígio, como o português no Brasil). Assim, as línguas minoritárias do país possuem status social mais baixo do que o português.

não há tekohá”, ou seja, a ideia de construção do espaço idealizado, sonhado e bom para se viver depende de relações sociais que se aplica justamente ao modo de ser, com vistas para onde se quer vivera. A conclusão de Pereira (2016), é que “a existência de um tekohá depende da preexistência de uma comunidade kaiowá ou guarani que construa esse espaço a partir de sua cultura” (PEREIRA, 2016, p 105).

Aqui, tomo a liberdade de significar ainda mais essas expressões de Melià (1990), onde aponta para a significação territorial. Pereira (2016), para a significação desse território por meio da cultura e nessa tese elaboramos a ideia de que sem o *NE'E*, sendo que a língua é a cultura em sua essência e a cosmologia dos povos pode não ser repassada, desencadeando o enfraquecimento e até o desaparecimento das práticas tradicionais, do modo de viver e por consequência não terem a mesma relação territorial.

O modo de observar o mundo, a cosmovisão desses povos, funciona por meio da língua e das linguagens entre os seres humanos e não humanos. Por meio dessas é que se define tudo. Desde a criação do mundo, a criação do ser, dos animais, das plantas, o nomear das coisas, o batismo, a essência de cada pessoa, as decisões que cada um toma, as doenças, as vocações espirituais, a morte, os ritos, as crenças absolutamente tudo se concretiza a partir da língua e das linguagens.

A partir de uma visão mais sociológica, entende-se que a forma de organização social desses povos é pautada nos grupos familiares, a noção de parentela e fogo doméstico foi apresentado por Pereira (2016), enquanto espaço de vivência plena e de inserção no mundo humano e imprescindível na construção da pessoa kaiowá e na condição de sujeito que interage com a comunidade e com os não indígenas.

Pereira (2016), diz sobre *Che Ypyky Kuéra*, como um grupo de parentes próximos, reunidos em torno de um fogo doméstico, no preparo de alimentos para a sobrevivência dos residentes. A língua Kaiowá nos instrui a inserir o pronome *Che* (meu/minha) ou *Nde/Ne* (teu/tua), *Ypy* significa nesse contexto (proximidade/ estar ao lado) para evidenciar o fato de se ter convivência antes da expressão quando se estiver se referendo ao fogo doméstico e também pode significar (princípio/ origem) tendo, portanto, os dois sentidos, pode ser interpretado como os descendentes ou ascendentes de uma família. A tradução de *Che Ypyky Kuera* seria de meus descendentes diretos.

Para Borba (1908, p. 20 *apud* CHAMORRO, 2015, p.143), a base da organização social é a de grupos familiares, integrados por cem ou mais pessoas, que viviam reunidas sob a autoridade de um chefe, *tuvicha*, subordinado a outro chefe geral da região, o

tuvicha guasu, cuja atribuição era dirigir todos os afazeres da comunidade, designar funções de caça e pesca, advertir quem cometesse delitos. realizar casamentos, imitar os passarinhos no sentido de eles serem um bom exemplo de acordar cedo, se levantar e cuidar da vida.

Para os antropólogos, essa organização se assemelha a família nuclear, mas Pereira (2016), prefere trazer como algo mais específico dos indígenas, sem generalizações e que prefere se referir como “fogo doméstico, por ser mais íntimo, de aquecer quem está próximo. Essa ideia do fogo, representa a forma organizacional mínima, primeira e a parentela seria composta por vários fogos, interligados por laços consanguíneos, afinidade ou alianças políticas. A definição de quem fará parte desse sistema está ligada diretamente à existência de necessidade e cooperação que são parentes com familiaridade ou por aproximação.

Se utilizarmos os estudos das variações em linguagens, é possível afirmar que os estilos de parentelas poderiam variar como a língua a) ganhar uma expressão diatópica (diferenças com base territorial) ou b) delinear expressões diastráticas, distinguindo estilos associados a parentelas de maior ou menor prestígio.

Chamorro descreve como alguns dos missionários viam os indígenas em 1932. Cita o que o reverendo Maxuel vivenciou nesse período:

As famílias eram numerosas e vivam juntas em um mesmo local, sendo que as casas ficavam distantes umas das outras. Logo que saímos do patrimônio de Dourados, entramos na terra dos índios. Aqui quase que todos os caminhos são estreitos e tortuosos, e em muitos lugares a passagem pelo mato denso é difícil, mas logo, a gente acostuma a estes trilhos que os índios chamam de “*Tape*”. Sobre as casas, o reverendo escreveu que eram “ranchos muito imperfeitos, que mal abrigam os selvagens da chuva e, as vezes, do vento muito frio. Um teto de capim sustentado por esteios, fechados por paredes de paus e capim, esta frágil estrutura constitui a morada que o índio chama de “*oga*” (CHAMORRO, 2015, p.160).

Pereira (2016), faz referência ao *tape po’i* como um complexo e importante instrumento de medir as relações sociais nesses espaços. Se a parentela, conservasse as trilhas estreitas que ligam os locais de residência das famílias é sinal de que as duas famílias possuem relações próximas e frequentes, dessa forma, os *tape po’i* constituem uma malha viárias que pode indicar se a relação era boa ou não.

Pereira (2016), descreve, a partir de suas vivências e estudos, que o fogo conjuga basicamente dois espaços físicos:

a) *óga* que é a habitação, ou construção física da casa propriamente dita, cujo padrão arquitetônico é atualmente bastante variado, de acordo com as funções a que ela está destinada a desempenhar e dependendo da posição social dos seus habitantes;

b) *óka ou korapype* é o espaço do pátio que circunda a casa, cujo tamanho e cuidados são proporcionais às atividades políticas e rituais aí desenvolvidas.

Em volta desses espaços de moradia é comum que se plantem, ervas medicinais, árvores frutíferas ou para sombra. Idealmente, a casa é construída próxima a algum rio para que se possa beber, cozinhar, lavar roupas, tomar banho. Atualmente a Fundação Nacional do índio – FUNAI e a Secretária de Saúde Indígena- SESAI e Organizações não governamentais, tem instalada redes de distribuição de água para tentar minimizar a precariedade dos recursos hídricos

O núcleo central de um fogo doméstico é o casal, em torno deles, essa relação conjugal é que organiza a vida social das pessoas no dia a dia. Disso também dependem as bases cosmológicas, pois a conduta do casal, deve ser conduzida de acordo com a conduta e o exemplo dos deuses em seus fogos “espirituais”.

A palavra é sagrada e também define a convivência entre os kaiowá, por exemplo, a expressão “*ñe'ẽ porã*” é a palavra boa e bela, precisa ser dita pelo cabeça da parentela para terem uma convivência saudável, evitar, problemas, conflitos, brigas. Essa expressão também possui uma significação ética e moral, pois quem a profere a dá de presente para quem o segue, o cabeça da parentela precisa sempre dizer palavras boas para ter os seguidores de sua parentela.

Pereira (2016), afirma que:

Saber falar, no sentido de proferir palavras edificantes para a boa convivência, é um atributo imprescindível para a sociabilidade kaiowá. Os xamãs explicam a importância de saber as rezas corretas para conversar com o “dono”, guardião ou protetor da mata — *ka'aguy jara* —, dos animais caçados pelos humanos — *so'õ jara* — e da água — *kaja'a*. Na concepção kaiowá, o universo está dividido em muitos domínios, a cada um deles corresponde um jara específico. Proferindo suas rezas, o xamã apazigua a predisposição para a agressividade própria a estes seres denominados genericamente de jara, pois são os donos dos espaços e seres sob seus cuidados, predispostos a agredirem os humanos, predadores por excelência de suas criaturas (PEREIRA, 2016,p. 53).

A vida terrena é equilibrada a partir do cosmos kaiowá, do equilíbrio entre forças espirituais, por isso é preciso pedir o auxílio dos deuses através das rezas. A organização social desde a concepção da humanidade, as concepções de parentes, de ritos, as relações

com os que não são parentes e com os não indígenas, com o religioso, com o místico e as relações dos humanos, dos não humanos com essas divindades.

1.4.2 As Linguagens dos Seres Espirituais e a regulação do modo de viver

A cosmologia está fundamentada na ‘palavra’ (*ñe’e, ayvu e ã*). A palavra está presente no sujeito desde o nascimento com a “palavra” (*oñemboapyka*) que dá a vida a essa criança e a torna humana. Esta mesma palavra é ‘invocada’ ao se nomear uma criança (*ñemongarai*) e isto determinará a personalidade e a identificação com o grupo familiar. A palavra também cura e amaldiçoa. Os males e doenças são resultados da não verbalização dos sentimentos que nos perturbam. O fato de ‘possuir a palavra’ faz com que o sujeito seja considerado ‘vivo’ se diferencie dos que estão doentes, mortos ou que não possuem um “nome divinizador” (CHAMORRO, 2008, p. 56).

A relação língua, linguagem, cultura e território tem sido estudada aos longos dos anos por diversos teóricos, aqui trataremos no âmbito de assegurar o aspecto cultural do uso da língua (VELARDE, 1991).

É por meio da língua e das linguagens que se manifestam os saberes, as ideias, as crenças acerca da realidade (COSERIU, 1981). O princípio da palavra mágica, cabalística, sagrada e que constitui a realidade e institui o universo é abordada por Biderman (1998). As etnias Kaiowá e Guaraní acreditam que nesses princípios, na palavra e na espiritualidade por meio dela. Nesse sentido, vamos apresentar alguns exemplos de como as linguagens norteiam o ser indígena e no como perder esse código, pode demasiadamente se perder do ser, do modo de viver.

O primeiro Exemplo é sobre os *Jara* os donos de tudo e a relação do poder espiritual que rege o cotidiano. O segundo exemplo é sobre a origem dos alimentos, das sementes, grãos, em que tudo era “gente”, há uma relação de respeito com a natureza, com fenômenos naturais, animais, plantas, porque são seres iguais, e o terceiro exemplo é no como as linguagens dos grafismos, *jagua*, também oriundos das forças da natureza, são importantes reguladores das relações sociais e que há a necessidade de saber essa linguagem para haver comunicação.

Dessa forma as coisas e as pessoas são como são porque há um poder maior que tudo, instituidor de tudo que existe. Sendo assim, o mundo mítico é um mundo sacro e por essa mesma razão a cultura e a língua são sagradas.

1.5 As Linguagens dos *Jara* e a Manutenção do *Teko* e do *Tekohá*

Os *Jára* são designados ‘donos’ ou guardiães de tudo o que há na natureza: a floresta, o vento, o solo, a areia, a água, as folhas, as plantas e os troncos de árvores; todos eles possuem o seu dono, ou seja, o seu *jára*, são seres reais com poderes sobrenaturais encontrados nestes ambientes cuidando de tudo. Se apresentam como naturalmente responsáveis pela preservação de tudo que há na natureza, mantendo sempre o equilíbrio. Há muito tempo o próprio Tupã deu a cada um desses donos uma tarefa, a de cuidarem daquilo que lhes foram destinados a zelar.

Os saberes relacionados a esses seres eram repassados de geração em geração pelos rezadores *ñanderu* e *ñandesy* que são os líderes espirituais conhecedores dessas histórias. Além deles, as pessoas mais velhas da comunidade e os pais também eram responsáveis por passar esses saberes. Algumas famílias ainda continuam passando esses saberes para seus filhos de forma oral. O conhecimento sobre os *jára* pode variar entre pessoas e pode surgir discordâncias, pois elas variam dependendo do lugar e da etnia, como afirma João Machado em seu trabalho:

A classificação geral desses domínios e dos principais *jara* é reconhecida por todos os líderes religiosos kaiowá e guarani, porém pode haver discordâncias sobre algumas subdivisões e categorias de seres menores. A pessoa kaiowá e guarani necessita de viver num ambiente povoado por esses seres, porque é a partir da relação que com eles estabelece a experiência humana adquire sentido (MACHADO, 2015 p 13).

Sanches e Sales (2021) publicaram como se dá a relação dos *Jara* com tudo que há na terra e apresentaram ainda exemplos de relatos dos *Jara* no território *Guapo’y*, *Amambai*, tais como *Teko jára*, *Yvyra Ryakuã jára*, *yvyra karapã jára*, *Jy’y ma’etiro*, *Takuru pytã jára*, *Kapi’ipe jára*, *ñana rogue jára*, *yvyra pykue jára*, *sãha jára*, *Pa’i réi*, *Kotyhu jára*.

Problematizam o convívio social dizendo que tempos antigos, período em que o povo indígena não tinha contato com o mundo dos *Karai*, havia uma grande estabilidade na cultura guarani no sentido geral, existia equilíbrio em tudo no universo cultural e os rezadores, sábios, grandes líderes religiosos tinham em mãos esse papel de manter isso. Não há a necessidade de outra religião se fazer presente para que se tenha paz *py’aguapy*, viver bem *teko porã*, viver em liberdade *tekosasõ*, viver em alegria *teko vy’a*, pois tudo isso já nos era proporcionado pelos nossos líderes religiosos.

Após o período de contato tudo foi ficando diferente; a cultura dos não índios foi se fazendo mais presente em vários momentos e campos no meio guarani; assim, muitos líderes, de alguma forma, estão diminuindo. Muitos faleceram e os que ficaram, poucos herdaram de fato todos os conhecimentos considerados primordiais. A pouca quantidade desses líderes acaba não sendo o suficiente para manter todo esse equilíbrio; dessa forma, inicia-se o desequilíbrio na cultura indígena.

Hoje, muitas pessoas buscam a paz - o *py'aguapy*; viver bem - *teko porã*; igualdade - *tekojoja*; viver em alegria - *teko vy'a*, mas na religião indígena muitas vezes não encontram. Então buscam a solução na religião cristã.

No texto de Sanches e Sales (2021) há o relato de diversos *jára*. Um deles é o ***Ka'aguy jára (Avape, Avakatĩ ou Avaete)*** - ele é nada mais que o dono da floresta, segundo o relato do sábio Luciano. Esse *Jára* é um índio de estatura baixa e tem o seu corpo todo coberto de pelo, além de um forte fedor parecido com o do javali. O cheiro fedorento pode se sentir a quilômetros de distância, principalmente quando ele vai aparecer, por isso um dos seus nomes é *Avakatĩ* cujo significado é homem-fedorento. *Avakatĩ* - aqui se tem a junção de duas palavras: “*Ava*” = homem e “*katĩ* = ” fedor. Além disso, ele tem um segundo nome “*avape*” que significa homem-baixo; também é a junção de duas palavras “*ava*” homem “*pe*” achatado ou baixo. O seu terceiro nome significa o “Verdadeiro Índio”.

Na cabeça ele usa um gorro vermelho e no seu corpo um tipo de *short* de cor avermelhado feito de *Yvira* (linha extraída do caraguatá) para esconder suas partes íntimas. Este ente vive nas florestas, mais precisamente nos troncos de grandes árvores e é o que cuida de tudo ali sendo um ser real na cultura Guarani Kaiowá. Ele não chega a matar as pessoas, mas pode assustá-las e fazer com que se percam na floresta dependendo da atitude das pessoas neste local. Por isso, o índio, antes de adentrar na mata, precisa fazer o *jehovasa* e o *ñembo'e* que são rezas para afastar esse *jára* e afastar também todo mau espírito que por ali se encontra.

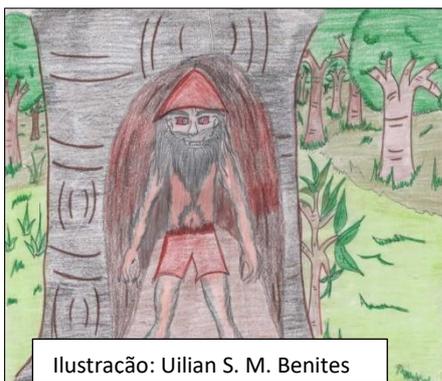


Ilustração: Uilian S. M. Benites

A reza é uma linguagem utilizada para acalmar todos os espíritos que ali se encontram. Os *ka'aguy jára* são seres feios, afirma Emiliano, rezador entrevistado na comunidade:



Fotos: : Uilian S. M. Benites



Fotos: : Uilian S. M. Benites

Ka'aguy ijara, reguahëvy ka'aguype ereñembo'eva'erã, reikevo ka'aguype reñembo'éma va'erã remboro'y okañymbáma mba'evai ne renondégui, umiva ha'e hente ivai vai voi, ndaupéicha ramo reike rei ramo oñeandukáma ndéve [...]. (EMILIANO, 2017).²

Esse procedimento é fundamental para demonstrar respeito e assim evitar a fúria do *ka'aguy jára* que, no que lhe concerne, pode se manifestar de várias formas assustando-o, atacando-o, fazendo a pessoa se perder.

Antes de cortar uma árvore é preciso falar com o *Jára*, pedir e explicar o porquê precisa fazer isso; assim evitará que ele te machuque, afirma Emiliano: “as árvores são gente, pois elas têm sombra; por isso, antes de serem cortadas, precisam ser avisadas do porquê de ser cortada, assim, não haverá nenhum tipo de acidente e o dono se afasta”.

Na hora da caça é preciso pedir pela caça desejada; ele sempre atende ao pedido, mas, em alguns casos, não encontrando a caça, o caçador não pode insistir, pois já sabe que o seu dono - *Ka'aguy jára* - não está a fim de ceder. Quando um índio se perde na mata, em alguns casos, pedindo a orientação dele, ele pode ajudar.

Durante a entrevista feita por Sanches e Sales (2021), com uma pessoa mais velha da comunidade, ela relatou que já havia visto um desses seres na mata. Isso ocorreu na época em que ele trabalhava em derrubadas de mata. Nesse tempo, ainda havia enormes florestas, intocáveis naquela localidade e por isso se via com mais constância esses seres e ele afirma isso no seu relato. Hoje em dia as matas estão sendo destruídas e com elas vão desaparecendo também os *ka'aguyjára*, eles se foram para outros lugares. Acredita-

² A floresta tem dono, por isso, quando você chegar perto dela precisa rezar, ao entrar na floresta já precisa ir rezando para acalmar o dono e espantar os males, eles são parecidos como humanos, mas terríveis, se não rezar e entrar assim de repente, ele já começa a te assombrar.

se ainda que em alguns lugares eles ainda vivem; lugares de grandes florestas e pouca presença humana. Isso poderia ser uma das explicações para o desmatamento atual.

Ka'aguy Jára-Avape-Avakatĩ. (Seres que cuidam da mata)

Opa mba'e ko yvy'árigua niko oguereko ijára ava Guarani ha Kaiowápy, upéicha rupi tekotevë ñañangareko mamo jahahárupi ykótare, ka'aguýre ha ambue hendárupi. Ko haipyrepe reikuaáta mba'épa pe ka'aguy jára. Upeako hínape “avape” terã “avakatĩ” oje'eha, oikóva ka'aguy rehe ha oñangareko umi mymba kuéra, yvyra kuéra ha opamba'e ka'aguýpe oíva rehe. Ojchukáta ramo ndéve terã nde ypýpe oĩ ramo ha'e oñemohyakuã ndéve rehetü pe ikatĩ.

Oakãrehe ha'e oguereko “gorra” pytã ha oiporu tambeo yviraguigua hambeypyre, hete rupi katu hague pokã pokã. Oje'e hese ikatuha nemoñe'ëngu avei ha reike reíramo ka'aguýpe katu oñendukáma ndéve.

Upéicha rupi reguahëvy ka'aguýpe ereñembo'eva'erã, reikévo ka'aguýpe reñembo'e, okañymbáma mba'evai ne renondégui, “avape” terã “avakatĩ” ko hente ivai vai voi, reike rei ramo ka'aguýpe oñendukáma ndéve nemondýima ha nembohasýma. Yvyra reikytita ramo, yvyráko nde rehechama voi sapy'ánte ha'anga, upeako hente, reñe'ë arã ichupe reikytitã jave, sino opyoi nde rehe terã nemachuka, pono upea: “Eñemboykéke kuaĩ upégui, ke agueraháta che tapýirã. Ereva'erã ichupe upéicha ramo ha'e oñemboykéma nde hégui”. Ka'aguy jára ko aña vai ivai vai ha'ekuéra. Reikuaa ramo itiha terã ñembo'e chupegua, ikatu nepytyvö ka'aguýre reikohápe. Ko'ãvako oiko tee, upéicha rupi tekotevë reikuaa itihã terã ñembo'e chupegua.

Ñembo'e chupeguáko he'i: “Oñerotĩ rotĩ ñerotĩ ka'aguy avaete ka'aguy avaete amboroy che renonderã rupi amboroy che renonderã rupi he'i chupe. Ere roguarã reikéma reho ka'aguýpe nopenavéima nde rehe ka'aguy jára umi mba'evai oñemomobyrypáma nde hegui. Opa.

Sanches e Sales (2021)

Para a sociedade não indígena essas histórias sobre os *jára* e outros seres são consideradas lendas, mitos, elas são vistas como algo irreal, folclórico, lendário, mitológicos e fantasiosos. Pelo contrário, para o povo indígena Guarani e o povo Kaiowá é real e precisa se ter respeito por eles e isso regula a sociedade indígenas.

De toda forma, é possível refletir que atualmente as crianças e jovens das reservas indígenas têm pouco acesso a informações sobre a sabedoria da cultura tradicional, especificamente sobre os *jára*. Predomina a tendência de se impor a cultura não indígena com pouco prestígio sendo atribuído aos ensinamentos indígenas.

Mudanças sociais ocorreram, por exemplo, o atendimento da população indígena em programas sociais do governo (auxílio-maternidade, cestas básicas, bolsa escola, bolsa família etc.) gerou uma situação de abandono quase completo das roças. O que indica uma transformação imprevisível sobre como se alimenta, como se planta. Os mais jovens têm procurado trabalho assalariado, mesmo temporário, nas usinas de produção de açúcar e álcool da região. Também o desmatamento das terras, que muda a forma de sobrevivência de caça e pesca e da relação com os *jara* e com o sagrado. Novos instrumentos têm sido utilizados a suprimem de alguma forma a organização tradicional de se viver. De todo modo, os novos instrumentos e recursos, aos quais os kaiowá têm acesso, sempre são incorporados a partir da lógica de articulação dos artefatos domésticos e da manutenção e construção das parentelas, que continuam ditando o ritmo da dinâmica política de suas comunidades.

Outro exemplo, bastante interessante, de como as linguagens norteiam toda relação social indígena, é sobre a criação das sementes e frutos. Para o Guarani e Kaiowá toda semente era gente. *Tupã Nãnderu* fez a terra, o céu, a água, o mato e o ser humano. Mas não existia plantação nem comida para o povo sobreviver. Assim, então Deus pensou em criar sementes da própria pessoa. Foi então que surgiram os grãos e as sementes. Vejamos alguns exemplos de criação dos seres por meio da língua e da reza, sendo assim, podemos apresentar algumas dessas origens que estão publicados em Rodrigues e Sales (2021).

a) *kuarapépe rehegua*: *Oiko ndaje raka'e peteĩ tuja ha ivaipa jepéva, ñepyrũ ramo ronguare temityrã, maavéva ndaija'ei hese ivai etereígui ha hetaitereiitũma opárupi ha'e tupãitambeju. Ha upéi mba'épa oiko umi itũ kuégui, ha'e ohovasa opy oiko haguã kuarapepẽ. Upe tuja aipóna ndopytái raka'e oiko opárupi ichugui ho'a tũ oguapy haguérupi oke haguérupi, upéicha raka'e nhanderu vusu omosarambi itũ kuarapepẽ ñepyrurã upéagui kuarapepẽ ha'ete tũ ko'ángá peve guarã.*

"Criação da Moranga: Quando ainda não havia muita plantação, existia um velho feio, sem dentes, cheio de bicho de pé. Ninguém gostava dele porque ele era muito feio; no entanto, ele abençoou os bichos de pé para serem transformados em moranga. A partir daí, ele não parou mais. Percorreu pelo mundo todo e por onde ele andou caía bicho de pé e nascia moranga. Por isso moranga, no nosso ponto de vista, é semelhante ao bicho do pé."

b) Avati rehegua *Avati ñeypyrũ hera araka'e avatindymbyry, ha'e peteĩ kuña oiko ka'aguy guasu kotapy, upeicha ha'e oiko ndoipotai ma'aveva oja ikotare, ndoipotai oguahẽ hógape. Peteĩ ára Tupã ñanderu vusu, oguahẽ upe óga ha'e ñomi oiko ka'aguy kotape, Tupã ohenõi pe kuña oiva kotype, osẽ kotygui Tupã oikuaama oĩ mba'echaguapa pe kuña, ha'e peteĩ pehẽgue hasopa hetere ipire guyre Tupã ñanderu he'i ichupe ereñeñongatuta mokõi ára rire nde reseta ha upei nde rokyta, uperire nde renõita avati, umi pehẽgue kuera ojavota heta kosa nde hegui, upeicha araka'e avati ñeypyrurã ko'anga peve guarãcha Kaiowá oñoty ichupe.*

Criação do Milho: No início, o milho começou a existir assim: havia uma mulher que vivia perto de uma floresta. Ela morava sozinha e não gostava que ninguém chegasse perto dela e de sua casa. Um dia Deus chegou a casa dela e a chamou. A mulher estava na casa, mas ele já sabia como ela estava: a pele dela era cheia de coró, pelo corpo todo. Então, Deus falou para ela: - Depois de hoje você se guarda dois dias; após esses dois dias, você vai começar a brotar, e você vai se chamar milho, e você terá várias utilidades para os povos. Assim nasceu a plantaço de milho, e até hoje os índios Kaiowá cultivam milho.

c) yvapara rehegua: *Oiko ndaje peteĩ kuimba'e herava ke'y para, ha'e peteĩ kuimba'e iparapáva hetére, ha'e ojapo yvykua huparã ha ojaho'i kapi'i jepivoi, peteĩ ára ha'e oñe'ẽ ñanderu ndive, oipeju haguãicha ichupe oiko haguã ichugui yvapara. Ha uperire oiko ichugui yvapara porã oiko hakuépe upéicha raka'e yvapara ñeypyrurã.*

Criação da melancia: Existia antigamente um homem de corpo pintado. Ele dormia num buraco e se cobria com capim. Um dia ele foi falar com o cacique, pedindo para que o benzesse a fim de que pudesse se tornar um alimento. Dessa forma, ele se transformou em melancia. Onde ele morava tinha cada melancia bonita. Assim foi a origem da melancia.

d) Pakova rehegua *Pakova ha'e oiko ndaje peteĩ ñanderu jeguaka kuegui, pe jeguaka ha'e oreko akue oparupi, ha upe ijeguaka ituja etereimáramo ha'e ojaty. Ha are rire imandu'a ha oho omanha ijeguakare, ha ohecha ha nipo pe pakova*

hi'ajútama. Pakova ha'e jeguakakuegui, ha'e oiko raka'e ka'akuy kótare upéicha raka'e pakova ñe'ypyrurã.

Criação da banana: Sobre a origem da banana, contam que surgiu de um cocar velho. O cocar era de um cacique. Ele não tirava o cocar da cabeça. Com o passar do tempo, o cocar foi ficando velho e o cacique parou de usá-lo e o enterrou. Depois de muitos dias, ele foi ver e percebeu que no local onde ele havia enterrado o cocar, havia uma planta com cachos que parecia com o seu antigo cocar. Já estava madurando. Assim, concluimos que a banana existiu a partir de um cocar e ela vive somente na beira do mato, mas hoje em dia as pessoas já tiram a muda dela e a plantam em qualquer lugar.

Estudos que apresentam a linguagem atrelada ao elemento cultural identifica os saberes que se manifestam ao falar, o léxico utilizado constitui uma forma de registrar e entender o conhecimento do universo. Ao compreender que o meio ambiente, físico, passa por um percurso espiritual e só passa a existir a partir de uma ação de linguagem. Nos faz pensar que é o léxico das línguas naturais, guarani e kaiowá que dá existência do ser humano e ao ser natureza.

Os mitos apresentados aqui, incumbiram ao ser sagrado, o *ñanderu*, de dar o nome a toda criação. Dar vida a toda criação. A geração do léxico se processa por meio de atos sucessivos de espiritualidade e experiência, para só assim, significar por meio da palavra. Isso significa que cada língua traduz o mundo e a realidade social segundo o seu próprio jeito de ver e ser, refletindo uma cosmovisão que lhe é própria, expressa nas suas categorias gramaticais e léxicas.

Por meio dos mitos percebemos que os guarani e kaiowá entendem a linguagem como uma capacidade divina que transcende o mundo físico e não possui apenas a função de comunicação entre o grupo e sim quem domina a palavra, domina o conhecimento e a criação, mas só quem é divino consegue. O terceiro exemplo que escolhemos apresentar é sobre os *jégua* ou grafismos que tem sido utilizado com mais frequência por jovens, essa pintura corporal rege o modo como cada ser se apresenta e se comunica com outros ao seu redor.

Os grafismos sempre estiveram presentes na vida dos indígenas, são matrizes de expressões visuais e no formato de um desenho, expressa uma escrita sobre o corpo e sobre artesanatos. Essa pintura sempre fez parte da sua identidade. Surgiu a partir da natureza, onde os animais da mata trazem cada traço na pele, os desenhos são naturais,

feitos pelo *nhanderu* (deus) que cuida da mata, e, além disso, existe o grafismo que o próprio *nhanderu* batiza antes de dar a quem vai usar. Por isso cada grafismo tem o seu significado, uns são de animais selvagens e outros o próprio *nhanderu* cria. Também podem ser utilizados, nas tranças da cesta e flecha, onde as mulheres fazem seus artesanatos. Os materiais que eles usam para fazer essas tranças são tirados da natureza tais como: taquara, cipó, imbé e madeiras, usam o desenho nas tranças das flechas.

Num trabalho publicado em 2020, por Cabreira e Sales, elas apresentam relatos dos mais velhos da Aldeia Jaguapiru em Dourados, MS. Apontam a existência de grafismo de terra, água e ar (*yvy, y, yvytu*), dos animais terrestre que rastejam, animais da água e animais que voam. As pinturas corporais são usadas em várias situações, como em cerimônia de dança e reza, na luta por terras indígenas, na festa de *kunumi pepy* (ritual de batismo do milho) entre outros.

Cerimonial ou ritual: No dia, da cerimônia e ritual do batismo que acontece durante o período de uma semana, o *jegua* é colocado na parte frontal da cabeça. Esse é o grafismo que vai acompanhar a criança, que vai proteger durante a sua vida, e é escolhido após uma semana de dança e ritual. O *jegua*, que é colocado para cada criança recém-nascido, e essa será a linguagem ou mensagem que nomeará a criança.

Nos Esportes: No esporte cada atleta se pinta quando vai para competição, cada atleta pode escolher que tipo de grafismo quer usar na hora da competição, e as mulheres também podem escolher que tipo de grafismo querem usar para competir com a beleza, por exemplo. Elas observam a natureza e colocam o grafismo do animal que gostaram.

Na Natureza: Antigamente existia muito mato, e nesse mato é que os indígenas se inspiravam, em animais para fazerem seus artesanatos e cestas e grafismos, os indígenas observavam os animais da mata e o grafismo que eles traziam em seus corpos, *os kunumi* (adolescentes meninos) eram de acordo o que o animais que chamavam a sua atenção, e *kunhataĩ* (moças) também faziam a mesma coisa.

As pinturas servem para repassar uma mensagem e cada uma tem um nome, temos nome de *yvyraija* que está aprendendo para ser *nhanderu*, *imarangatuva*, que significa sabedoria, *tape joavy* que significa vários caminhos a serem seguidos, temos pinturas que servem só para as moças, só para rapazes que nunca namoraram, ainda temos, para mulheres casadas, mulheres viúvas, mulheres que procuram relacionamento sério e temos a pintura no rosto, os traços da face são as asas da borboleta.

Essas pinturas, são as mesmas utilizadas na feitura do cocar, na faixa da cintura, no arco da flecha, nas peneiras, cestarias, balaies e artesanatos de uma forma geral. Temos outros nomes, como: *mbatovy ruguai*, *sapeni ruguai*, *Tanabi jegua*, *uruvu resupa*, *pirakai rasã*, *xipokai jegua*, *gua'a rembe*, *uru resã*. Quando uma pintura é feita, quem entende a mensagem passada, ou seja, quem sabe ler o grafismo, entende qual o momento que aquela pessoa que usa, está passando. Um exemplo: uma mulher que acabara que ficar viúva, ao usar o grafismo, dirá por meio da pintura, que está passando por um momento de luto, não precisa ser questionada, quem souber ler o grafismo, estará informado.

A utilização do grafismo também depende das fases. Se divide em fase de criança, adultos jovens, adultos mais velhos. Logo no seu nascimento o *jegua* se junta ao batismo e aos nomes indígenas. Quando é recém-nascido, pode indicar se é menino ou menina, também é usado para ter proteção, não ficar doente, ter bom crescimento, esse símbolo e dado pelo *nhanderu*, sendo, um símbolo que significa, proteção. Quando a criança cresce mais um pouco, o grafismo muda, indica que cresceu e que é uma moça ou moço e que está começando a entender outras coisas sobre a vida. Na fase adulta, sendo mais velho, já será um grafismo que indica que se trata, de uma mulher ou homem.

Os grafismos podem ser feitos por qualquer um, a não ser em algumas cerimônias como: cerimônia do milho, batismo *do kunumi pepy*, *jeroky guasu*, nessas cerimônias, só o *yvyraija* pode fazer o grafismo para a entrada da festa, mas as pessoas podem fazer o seu próprio grafismo de festa que não sejam de animais bravos. Se não estiver nessas cerimônias, podem fazer o seu próprio grafismo, da maneira e do sentido que queira e que as outras pessoas te leem.

O grafismo pode ser considerado um código ou uma linguagem porque as suas linhas são símbolos, cada marca e forma expressa uma mensagem, que motiva diferentes situações, e produzem significados tanto na vida cotidiana quanto em cerimônias específicas. Cada grafismo é uma linguagem.

Quase ninguém sabe essa linguagem, quem sabe são os indígenas que fazem seus artesanatos, sabem como surgiu, só que não se dá muito valor a eles e a essas informações, são considerados apenas um enfeite. A maior parte da população desconhece quanta mensagem, quanto texto, histórias e o quanto cada grafismo traz de riqueza em informação, o valor para quem quer saber o código que nele há, que nele está escrito. Marcados, no corpo, na trança de artesanato, em uma cesta, ou em um *mbaraca*.

Atualmente essa linguagem é desconhecida porque com o tempo se perderam algumas práticas com os mais velhos que dominam esse código, eles ainda preservam a linguagem que quase ninguém mais sabe. Com o passar do tempo muita coisa se perdeu. Uma atitude que vem retomando as práticas dessa linguagem são os eventos de miss e mister indígenas, esse despertar dos jovens para conhecer com mais profundidade o grafismo.

No passado todos que usavam grafismos sabiam porque estavam usando, davam muito valor a essa linguagem. Na aldeia *jaguapiru e bororó* se conseguiu manter apenas o grafismo de quem produz o seu artesanato usando os seus talentos artísticos em cesta e trança de flecha. São poucas pessoas que conseguem ler o código que se pinta.

No grafismo kaiowá há uma divisão: Para homens: *ava popiriey jegua*, (cobra) de coragem e guerra, de casado, viúvo, triste, feliz, de números de filhos que se tem, também de jovem adolescente, meninos que usam para mostrar que está solteiro e que procuram casamento. Para as mulheres: também existem grafismos de casada, de solteira, de viúva, isso era para mostrar para o povo que a pintura era o texto não verbal que alguém via e conseguiria ler a mensagem que a mulher trazia no corpo ou às vezes elas também se pintavam para ir à guerra, ou para festa.

As Crianças: usavam grafismo para demonstrar qual seria a sua função no futuro e para descobrir isso os mais velhos cantavam com eles e depois pintavam. Por meio do grafismo, diziam o que a criança seria no futuro. Também poderia mostrar que o menino ou a menina precisaria de proteção do *nhanderu*, para crescer forte e com saúde. Os que usavam o grafismo de (*ayvu rehegua, tape joasa jegua*,) possuíam uma sabedoria muito grande, cada um teria sua função. Os mais velhos usavam suas pinturas de *nhanderu* de reza, de curar, de conselheiro, de espantar chuva, que cuidador das almas. E sendo mais velho, a sabedoria da sua natureza, tomaria consciência da realidade que a natureza sempre fez parte da cultura. A sabedoria que o mais velho tem sempre é adquirida com tempo da sua experiência vivida entre os seus povos.

No passado também se usavam muito o grafismo de pintura para a saúde espiritual. Para que o *nhanderu* pudesse ver a doença, e que o seu clamor chegasse até o criador para ser curado. Eram usados pigmentos de urucum por todo corpo, dos pés à cabeça, essa era a maneira de se proteger de doenças espirituais. As pinturas para que ao espírito mal não se apropriasse das crianças e de suas almas, porque indígenas kaiowá acreditam que cada ser tem seus deuses, tem deus de doença, de árvore, de animais, de

alma, espírito do bem e espírito mal, por esses motivos que os grafismos e suas pinturas eram também usados para o tratamento espiritual e físico. O grafismo ainda é um meio de acreditar que há alguém que a protege junto com reza. Um (*nhande reko*) nosso viver indígena.

O tratamento de cura poderia demorar de 15 dias até um mês. Dependeria de como o paciente iria reagir ao tratamento do *jegua*. O que era usado com essa finalidade, não tem traço nem geometria no corpo, era apenas passado pelo corpo inteiro o urucum. Quando tinham uma criança doente, o remédio era passado pelo seu corpo e rosto junto com as rezas, para que o espírito mal não se aproximasse do doente. Na pessoa que possuísse doença do espírito, hoje podemos dizer depressão, também se usava, mas o tratamento diferia, todos os dias pela manhã, antes do sol nascer era passado o *jegua* na testa do doente e cantava-se uma reza e conversava-se bastante e depois eram liberados, no final da tarde e antes de o pôr-do-sol, isso era repetido até que doente se sentisse bem. O (*ayvu*) sua alma, sua felicidade entrariam em contato com seu corpo. Assim, alma e espírito no lugar e no momento certo se reencontrava com o paciente.

A moça que virava mulher com a menstruação, ficava em resguardo até um longo período usando o *jegua* no seu rosto, passavam urucum na sua rede ou no local que iria dormir e isso tudo era proteção de para que elas não caíssem em encanto.

Nas mulheres que davam à luz, também eram usados o mesmo tratamento e para elas não ficarem doentes, com dor de cabeça, para não se encantar com ninguém além do seu marido. O tratamento e feito com reza, com remédio e *jegua*.

Vejamos alguns exemplos de *Jegua* (grafismo):

Figura 1 - Tape Joavi Jeguaha

Informante: Zélia Benites - professora

Cores: azul e laranja

Relação com a natureza: feito com jenipapo, carvão e urucum

Quem pode usar? Todas as pessoas

Quando usar? Pode usar qualquer hora

História: vários caminhos a serem escolhidos, deve-se escolher um caminho que te dê um futuro melhor.

Figura 2 Kurusu Jeguaha/ xiru jegua

Informante: Zélia Benites professora

Cores: Laranja

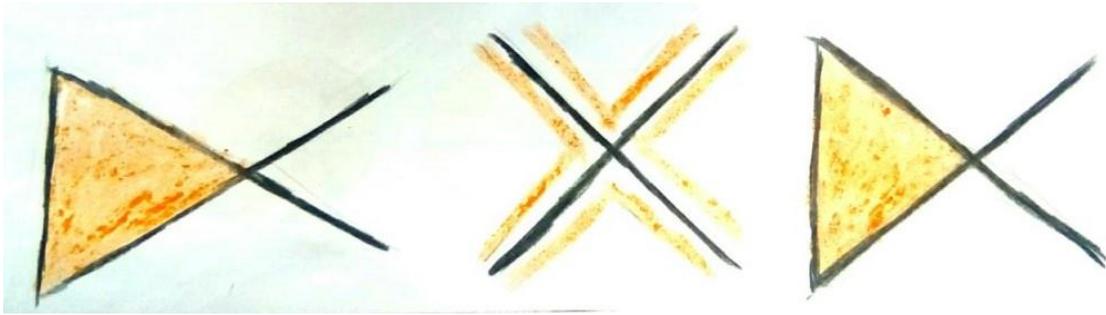
Relação com a natureza: xiru, cruz

Quem pode usar? Nhanderu ou Nhadesy

Quando usar? Quando está cantando no ritual

História: grafismo de bênção

Figura 3 - Kunha há kunhatai jegua yakatuva



Informante: Zélia Benites professor

Cores: laranjada

Relação com a natureza: rabo de tesourinha

Quem pode usar? moças

Quando usar? para ir à festa

História: rabo de tesourinha, pássaro, sorte, seres rápidos observadores

Figura 4 - Tanambi Pepo Rasã/Gejai Rysy kunha Jegua



Informante: Tereza de Sousa

Cores: laranjada

Relação com a natureza: enfeite de borboletas

Quem pode usar? mulher

Quando usar? quando vai para a Guerra

História: Enfeite de borboleta. Era feito um carimbo em mimby e depois era colocado no rosto de mulheres para a festa. Variação de borboleta de várias formas de segmento geométrico e vários traços. Significa a beleza da mulher kaiowa

Figura 5 - Mboi Kuatia Rusu



Informante: Cassimiro cabreira

Cores: verde e laranja

Relação com a natureza: cobra que rastejam.

Quem pode usar? homens e mulheres

Quando usar? Não pode ser usado com frequência, não pode ser usado na festa e em cerimônia

História: A cobra é um animal muito bravo, quem usa pode ser atraído pela identidade de guerra é usado para ir à luta e na Guerra

Figura 6 - Oga Pysy- Vya –jhovasa – arando-teko porã



Informante: Floriza de Sousa

Cores: cores do urucum, não pode ser preta.

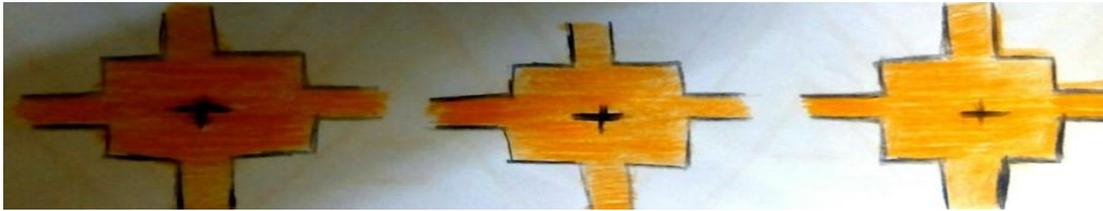
Relação com a natureza: Oga pysy

Quem pode usar? homens e mulheres

Quando usar? em festividades, em cerimônia, batismo de milho.

História: Significa alegria, benção, sabedoria, vida abençoada, de bem com vida. Esse grafismo é usado para ir na festa de cerimônia de jerosy guasu, batismo de milho.

Figura 7 - Pa'i Tavytera jeguaha – Yvy Jary jegua



Informante: Tereza de Sousa

Cores: laranjada

Relação com a natureza: dono da terra

Quem pode usar? homens e mulheres

Quando usar? quando e festivo e cerimonia

História: Significa o símbolo do dono da terra, identidade dos indígenas

Figura 8 - Javekue jeguaha – ojava



Informante: Tereza de Sousa

Cores: laranjada

Relação com a natureza: oga pysy casa de reza.

Quem pode usar? Quem errou e não se considera digno. Desobedeceu aos mais velhos.

Quando usar? Durante alguns dias, no momento da disciplina.

História: é pintado pelo mais velho, indicando que foi desobediente. Errou em algum momento.

Figura 9 - Teko'aku jeguahha

Informante: Maria Aparecida Benites

Cores: laranjada

Relação com a natureza: Quando se para se guardar

Quem pode usar? homens, mulher, moça

Quando usar? quando estiver passando de transformação quando há uma mudança de importante na vida como filho, casamento.

História: tekoaku jeguahha faz mudar sua vida filho marido menstruação esposa uma coisa marcante.

Figura 10 - Jeguahha oga pisy – jehovasa - jlhepyha

Informante: Tereza de Sousa

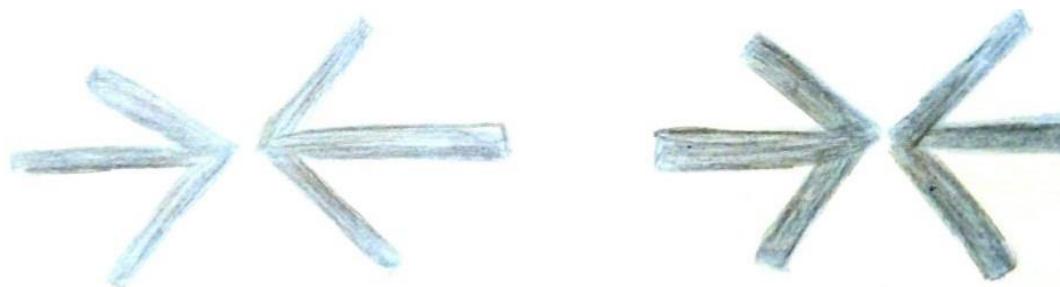
Cores: urucum jeguahha

Quem pode usar? homens e mulheres

Quando usar? usar quando e festivo ou cerimonia

História: significa casa de resã, benção, proteção. Muito usado em festa e cerimônia

Figura 11 - Guyrapa Yvyraija Kuimba'e há kunha



Informante: Maria Aparecida Benites

Cores: azul Relação com a natureza:

História: Pintura flecha para homens e mulheres guarani. Guerreiros, fortes.

Quem usa pode suportar tudo, aprendiz.

Com esses três exemplos da relação de território (tekohá), cultura (Teko) e língua (ñe'e) é que o espaço psicossocial e ambiente em que vivem tem sido bastante alterado, principalmente entre os anos 1950 e 1990 como descrito anteriormente. Praticamente em todo Cone Sul, foi desmatado para responder às demandas do governo, dos fazendeiros e latifundiários. Esse impacto territorial sobre os Kaiowá e os Guarani, repercutiu sobre os conhecimentos tradicionais, sua forma de viver com plantas e animais, sua cosmovisão, sua espiritualidade estão vinculadas ao meio que vivem e na forma como se comunicam.

Por essa razão, Brand (1997), a partir do termo de confinamento territorial, nos fez refletir como estar em espaços não reconhecidos territorialmente pode levar os indígenas a perdas consideráveis de seu viver, suas culturas e suas línguas. Acrescento que na mesma ideia de confinamento territorial, conseguimos entender o **confinamento linguístico** como espaços delimitados para se exercer sua língua e suas linguagens, o que pode acarretar perdas, deslocamentos, falta de uso de importantes formas de comunicação, seja elas por meio da fala, da comunicação com seres espirituais, do uso de comunicação tradicional dos seus cantos, rezas, pinturas corporais, da não subsistência porque a produção de alimentos fica comprometida, pelo não uso dos ritos de batismo, que em tudo se configuraria com um confinamento da língua e das linguagens indígenas.

Essa nova organização de vida em confinamento territorial, cultural e linguístico, não só a terra, mas também a população indígena ficou desprovidas de continuidades gerativas. Sem a mata, e com consequências psicossociais das conseqüentes atitudes de violações de seus direitos, dos seus seres protetores fundamentais.

Outro aspecto muito importante é que, o *Ne'e*, a língua, para essas culturas também significa alma, a palavra-alma, de modo que, podemos afirmar que para seres

espirituais como os Guarani e os Kaiowá é que fora da palavra, não haveria suporte para a transmissão da origem dos seres nem para tudo que a terra representa.

Quando se interrompe, se modifica o meio ambiente de viver, os indígenas afirmam que interrompem muitos cultos, rezas, expressões da palavra e se prejudicam, como disse Levi Maques Pereira (2010), em seu estudo sobre a demarcação de terras indígenas e como se reorganizam. Muitas doenças acometem o povo, Brand (1997), cita o suicídio e mapeia como o confinamento aumentou o número de casos entre os Kaiowá e Guarani.

As novas gerações são as mais afetadas por esse desequilíbrio, já que jovens e crianças são a maioria da população (IBGE, 2010), além disso, os jovens são apontados como vulneráveis diante da necessidade de terem referências culturais, religiosas e de ao terem o contato constante com as cidades e a população não indígena, esse povo como um todo deveriam contar com políticas que favoreçam a livre manifestação de ser quem são, de falar a língua materna e de terem respeitados os direitos linguísticos como direitos humanos.

Nesse sentido, a tese tenta mostrar a história sociopolítica dos povos e principalmente das línguas, com vista a trazer a reflexão, as imagens críticas e o que tem acontecido na atualidade em termos de políticas organizacionais do próprio povo e de políticas linguísticas governamentais no sentido de entender os processos de confinamento linguístico exercido e o processo de retomada dessas línguas pelas etnias kaiowá e guarani.

CAPÍTULO II - A Investigação das Políticas Linguísticas em Contexto Indígena

Entendemos que a relação entre língua e sociedade é imprescindível para discutirmos os fenômenos linguísticos como um todo. Desde as escolhas linguísticas da língua a ser falada, os vocabulários, com qual grafia, ou seja, todos os fenômenos linguísticos, decisões de status e corpus (CALVET, 2002), passam pela relação social.

E sabemos que realidade das línguas indígenas no Brasil entrega para a linguística uma tarefa urgente, a de estabelecer cada vez mais pesquisas nesse campo, afim de minimizar os danos causados ao longo da história do país. Segundo Rodrigues (1993), pelo menos 1.078 línguas indígenas eram faladas em território brasileiro no tempo da chegada dos colonizadores portugueses, sendo que sobreviveram menos de 30%. E dessas restantes, cerca de metade possui menos de cem falantes. E menos de dez por cento dessas línguas possuem mais de dois mil falantes (BRASIL, 2012).

A perda da diversidade linguística impacta na diversidade como um todo, desde a diversidade social, cultural, ambiental e na forma de cada um conceber suas origens, seus modos de ser e agir no mundo. Nesse sentido, a tese em políticas linguísticas visa problematizar as causas, as legislações e os rumos tomados pela sociedade diante dessas situações.

Sendo assim, nesse capítulo, vamos situar as comunidades indígenas Kaiowá e Guarani. Essas etnias sobrevivem em pequenas frações de seu território tradicional localizado no sul de Mato Grosso do Sul, não possuem uma forma única de lideranças e nem fazem uso exclusivo de suas terras, estão em uma relação muito desigual com a sociedade não indígena e os espaços de terra indígena que são demarcados têm proximidade com os perímetros urbanos e veem refletido os problemas da cidade nas reservas indígenas.

Além de localizarmos esses povos, vamos apresentar nesse capítulo, a maneira como a pesquisa em política linguística foi realizada e quais os principais posicionamentos no que diz respeito a pesquisadora, a metodologia implicada nos levantamentos teóricos, na coleta de dados, nas análises e tentar facilitar o leitor no entendimento das questões relevantes da tese como um todo.

2.1 Metodologia da Pesquisa

Para a realização desta pesquisa, consideramos uma metodologia ampla, com observações etnográficas e análise documental, acerca das políticas linguísticas que impactam as línguas indígenas kaiowá e guarani, ou seja, houve uma preocupação instrumental e a junção de métodos e técnicas de coleta de dados, pois consideramos que, assim como Alguns sociolinguistas entendem que metodologias qualitativas e quantitativas podem ser complementares. Outros, que tudo depende do tópico a ser investigado (CARDOSO, 2013). Para essa tese, utilizamos a pesquisa quantitativa como uma forma a mais de tentar entender a pesquisa qualitativa, isto é, uma auxilia no entendimento da outra, e não são contrárias.

Segundo Gunther (2006 *apud* CARDOSO, 2013), “dificilmente um pesquisador adjetivado como quantitativo exclui o interesse em compreender as relações complexas”. Portanto, é interessante que o pesquisador da Sociolinguística busque equilibrar suas hipóteses e preocupações racionalistas com a relação aos sujeitos de pesquisa, ao desenvolvimento, aos resultados práticos para as comunidades, para os indígenas, nesse caso.

Para Naro (2003 *apud* CARDOSO, 2013), “o progresso da ciência linguística não está nos números em si, mas no que a análise dos números pode trazer para nosso entendimento das línguas humanas”. E assim entendemos, essa pesquisa, por exemplo, apresenta porcentagens, números e que se relacionam perfeitamente com análises de documentos, interpretações baseadas no que se conhece sobre os povos, ou seja, uma pesquisa com posturas quantitativa e a qualitativa complementares.

Para que essa pesquisa tenha validade e tenha subsídios confiáveis no que diz respeito ao campo da linguística, utilizamos de instrumentos aplicados no Inventário Nacional da Diversidade Linguística (IPHAN, 2016). Nele, seguimos uma estrutura de investigação a partir de três dimensões: produção de conhecimento, documentação e mobilização social.

A primeira dimensão a ser considerada é a produção de conhecimento, aqui entendida como as ações da pesquisadora com relação ao levantamento documental, como sendo abrangentes e que tiveram como intuito entender os contextos históricos dos povos kaiowá e guarani, identificar questões que precisariam de respostas no que se refere à vitalidade linguística e às relações de uso dessas línguas nas reservas que foram impactadas primeiro com o processo de confinamento territorial e realizar um

levantamento a partir dessas realidades. Nesse sentido, os objetos de análise principais foram as línguas, as comunidades linguísticas e os contextos socioculturais a elas relacionados.

Outra dimensão estrutural da metodologia aplicada nesta pesquisa é a documentação, entendida como um processo de registro da língua e das dinâmicas socioculturais nas quais ela se encontra inserida, o objetivo de documentar é o de gerar acervo que possa servir de referência para outros trabalhos. Tratamos que apresentar durante a tese, exemplos de práticas culturais, que podem ser perdidas ao longo do tempo, caso a memórias étnicas não sobreviva. Também incluímos na documentação, os títulos de materiais publicados por indígenas, os materiais de áudio e vídeo que estão disponíveis para consultas on-line.

E a terceira dimensão apontada pelo INDL, 2016 e aplicada na tese, é a ideia de mobilização social, que envolve todas as ações que têm como finalidade garantir o envolvimento dos indígenas no processo de produção de conhecimento na totalidade. Pois acreditamos que não há política linguística que dê certo nas comunidades indígenas se forem impostas, entendemos que nada para eles, sem eles, ou seja, todo o caminho e o saber deve prioritariamente perpassar as comunidades linguísticas.

O Inventário Nacional para a Diversidade Linguística apresenta, também, três conceitos estruturantes que são relativos a três temas: Língua, comunidade, território, esses são equivalentes com os eixos estruturantes da cultura kaiowá e guarani: *Teko*, (cultura) *Tekohá* (território) e *Ñe'* (língua), explicados e contextualizados no Capítulo I. Esses possuem suas próprias dinâmicas, referências teóricas e epistemológicas fundamentais no entendimento das línguas indígenas do Cone Sul de Mato Grosso do Sul. Ou seja, o entendimento desses três conceitos a partir dos indígenas é que delimita e fundamenta a pesquisa em si.

Já a relação apresentada pelo INDL (2016): língua, comunidade e território, faz relação com três parâmetros, propostos pelo relatório do levantamento de línguas indígenas da Austrália (NILS, 2005): saber a língua; usar a língua; identificar-se com a língua.

Nesse sentido, o INDL, (2016), diz que:

“saber” se relaciona diretamente com os níveis de proficiência de uma pessoa numa língua, seja proficiência oral/gestual seja em escrita e leitura. “Usar” está relacionado com a frequência do uso de uma língua e com a diversidade de tipos de usos e domínios sociais em que ela é falada. Uma pessoa pode saber uma língua, mas não a usar, pois talvez tenha sido proibida de usar a língua, tenha vergonha, ou mesmo não tenha ninguém com quem falar. “Identificar-

se” se baseia, no campo simbólico, no fato de uma pessoa ter uma determinada língua como uma referência cultural, como uma marca de identidade ou mesmo como um signo afetivo, diferenciado de outras línguas que ela conheça. Uma pessoa pode, enfim, se identificar com uma língua por ser um elemento definidor de sua identidade, e, no entanto, não a utilizar por não a conhecer de modo satisfatório (INDL, 2016, p.39)

Sendo assim, houve o planejamento das etapas da pesquisa, na tentativa de obter organização nos meios e nos suportes de investigação, abaixo, elencamos alguns procedimentos:

Planejamento da pesquisa, construção do objeto e definições iniciais dos conceitos de língua, cultura e território.
Elaboração de plano de trabalho.
Organização do material a ser estudado
Organização dos instrumentos de pesquisa coletados anteriormente
Sistematização das informações por meio do Google formulários.
Análise dos dados e sistematização dos textos
Ações devolutivas para a(s) comunidade(s)
Validação das análises pelas comunidades linguísticas
Promoção e divulgação dos resultados.

2.2 Definições sobre a pesquisa e a pesquisadora

Sobre a grafia de nomes indígenas, seguimos o padrão estabelecido por convenção assinada na 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada em 1953, na cidade do Rio de Janeiro. Assim, os nomes não recebem flexão de número ou de gênero e são escritos com iniciais maiúsculas. Nos casos em que os nomes são usados como adjetivos, mantém-se o padrão de não flexão, mas utilizo iniciais minúsculas.

Os nomes de terras indígenas são grafados conforme a nomenclatura oficial, em que algumas oxítonas são acentuadas. Com relação às línguas indígenas no decorrer do texto, temos duas decisões: a primeira é que as palavras que necessitam de entendimento na língua, estão mais explicativas no decorrer do texto, a fim de não ficarmos restritos as traduções. E segundo, os trechos de citação em língua indígenas e textos mais extensos que ocorrem tanto no capítulo I como no Capítulo IV, optamos por fazer a versão em português e inseri-las no corpo do texto.

Sobre posicionamento na tese, Spolsky (2004), diz sobre o ponto de vista pessoal de um cientista, especialmente no campo das ciências humanas e, ele afirma, que é difícil conceber um acadêmico estritamente neutro e questiona: Pode-se escrever sobre política linguística sem uma visão pessoal sobre a conveniência da diversidade linguística? Maher (2006) também diz que as pesquisas possuem uma ideologia e essa ideologia assume a posição de que se uma língua deve morrer ou sobreviver.

Severo (2019), nos diz que a forma como historicamente as línguas foram “pesquisadas” sobre o protocolo de coleta, descrição, documentação e exemplificação, tem sido colocado em questão por indígenas. A linguista Linda Smith da etnia Maori problematiza essa questão:

Do ponto de vista dos colonizados, posição da qual escrevo e escolho privilegiar, o termo ‘pesquisa’ está indissociavelmente ligado ao imperialismo e ao colonialismo europeu. A palavra ‘pesquisa’ é provavelmente uma das palavras mais sujas do vocabulário do mundo indígenas (SMITH, 1999, p. 1 apud SEVERO, 2019).

Ela se refere aos problemas de metodologia e de epistemologia e confronta a forma como pesquisadores têm atuado com a questão indígena, a exemplo de políticas de educação ou de revitalização e manutenção de línguas minoritárias ou “em perigo”.

Severo (2019), diz que as “línguas em perigo”, nem sempre estão de acordo com a visão dos indígenas e sobre suas práticas linguísticas e discursivas. Muitas vezes a visão desses dois mundos são contraditórias. Um exemplo apontado por ela é de uma comunidade Apache na Reserva Montanha Branca no Arizona (*Write Mountain Apache Reservation*) em que o contexto educacional usado pelos “especialistas” para revitalizar a língua não dialogava com a visão apache de língua e educação. Essa contradição gerou conflitos nessa comunidade e se configurou como um exemplo do como visões epistemológicas podem causar “erros” nas pesquisas por parte dos não indígenas. Aqui no Brasil e com os kaiowá guarani muitos são os projetos e as iniciativas que acabam fadadas ao fracasso, muitas vezes isso se deve à falta de respeito com o que a comunidade acredita.

O modo como os indígenas narram suas línguas, como descrevem o surgimento, como nomeiam e como os kaiowá e guarani se tornam seres por meio da palavra, como mentalizam nomes, como curam, como a identidade indígena se forma por meio da língua, transformam a forma como se deve ver e analisar os estudos relacionados a elas.

Os programas educacionais, impostos, dedicam pouca atenção ao como as línguas significam localmente e isso pode, como diz Severo (2019), ajudar a construir

estereótipos e visões cristalizadas sobre essas línguas. A matriz epistêmica colonialista é orientada por uma visão de sociedade categorizada, onde se agrupa, padroniza, faz comparações, estimula avaliação e aplica valores.

Makoni (2018, p. 382), apresenta ainda que a política de classificação e conceituação de línguas incluem:

1. Enumerabilidade da diversidade linguística;
2. Práticas de nomeação;
3. Construção da indigeneidade;
4. Uso de dicionários e gramáticas como teoria sobre as línguas.

Ao discutir esses critérios, Severo (2019), aponta para o que tem sido utilizado em políticas e planejamento linguísticos e que poucas vezes se preocupam com uma revisão epistemológica e metodológica dos envolvidos. A crítica se dá pela forma de ver os mundos e essa ideia se assegura no que Edgar Morin, já dizia em 1951 que “repensar a reforma, é reformar o pensamento” Pois a maioria dos pesquisadores ainda não se autocriticam, e vivem numa visão colonial na forma de pensar e posicionar.

Nesse sentido, afirmamos que as vozes indígenas devem ser e realizar em todo processo de política e planejamento linguísticos, para além de serem “fontes de dados”. Pennycook e Makoni (2019), entendem que pesquisas que envolvem o sul global como contextos minoritarizados pelo processo colonial deve envolver “uma grande mudança de tratamento, ao invés de ‘outros do sul’ tidos como objetos de pesquisa e informantes, para um papel mais inclusivo e desestabilizador, como criadores e co-construtores de conhecimento”. Sendo assim, iniciativas a partir de visões decoloniais em política e planejamento linguísticos deve ter algumas iniciativas tais como:

- a) Lugar de fala: trata-se do posicionamento do pesquisador em relação ao contexto. Severo (2019), diz que a *posicionalidade* do pesquisador em relação ao contexto político, econômico, cultural e social da pesquisa, é item de debate no que se refere as pesquisas qualitativas, com relação a interferência simbólica, política e cultural e que pode se ter sobre os contextos de pesquisa e sobre os resultados

Sendo assim devo apresentar antes de qualquer outra coisa, minha postura de mulher, professora, não indígena e aprendiz das línguas indígenas, consciente de que as relações de poder, de história de vida, afetam o trabalho de alguma forma.

- b) O outro ponto a ser considerado, é a seriedade das produções e intervenções políticas de sujeitos vinculados a diferentes povos, línguas e orientações culturais. Interessa muito saber: de quem é a pesquisa? A quais interesses serve? Quem planejou a metodologia? Como os resultados serão disseminados? As intenções do trabalho são claras? São perguntas que mobilizam os sujeitos e mobilizam os interlocutores.

Registra-se que dentre seus compromissos éticos na pesquisa estão a consideração dos protocolos e valores culturais, além de um compromisso com a devolução da pesquisa e o compartilhamento do conhecimento com as comunidades. Note-se que tais revisões epistemológicas e metodológicas incluem uma problematização do próprio conceito de língua em termos de: relação entre língua e pensamento, relação entre língua e corporalidade, língua como unidade contável e abstrata, língua como algo com nome, língua como elemento decodificável, língua como um conjunto de elementos fragmentáveis em níveis, entre outros elementos (MAKONI, PENNYCOOK, 2006; 2019).

Nesse sentido, acredito ser importante relatar qual meu lugar de fala e marcar minha posicionalidade. Sou professora há 18 anos, iniciei à docência no ensino fundamental em um distrito da cidade de Rio Brillhante, MS e nessa pequena comunidade residia uma família indígena e as crianças e jovens estudavam na escola onde trabalhava. Sem experiência com ensino de português para sujeitos bilíngues comecei identificar diferenças ao ensinar a língua para um desses estudantes, o indígena.

Considero que essa percepção foi minha primeira demonstração de inquietude com a temática indígena e posteriormente as línguas indígenas em si. Ainda na graduação em letras, consegui mais contato com a teoria, por meio da professora Maria Ceres Pereira e com ela realizei a primeira iniciação científica que me levou a conhecer comunidades indígenas de Dourados, MS e por conseguinte, meu trabalho de conclusão de curso sobre *code - swithing* nas línguas indígenas e a língua portuguesa. Posteriormente fiz mestrado em Linguagens e sociedade com a dissertação sobre Políticas linguísticas de uma escola indígena, onde entendi sobre como essas relações são complexas.

Após o mestrado iniciei docência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul com programa *stricto sensu* na temática indígena e em 2011 passei numa seleção para a Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, da Universidade Federal da Grande

Dourados. Comecei a conhecer todas as comunidades indígenas do Cone Sul. Em 2015 me concurrei na Faculdade Intercultural Indígena e como docente efetiva da UFGD, continuei meu trabalho especificamente com formação de professores indígenas Kaiowá e Guarani tanto na universidade quanto nas comunidades e meu com comprometimento na realização de formação inicial e continuada para esse seguimento.

Portanto, muito das análises dessa tese passa pelo crivo da experiência com esses povos e pelo conhecimento de cada comunidade em loco, no chão da aldeia, desde os indígenas mais velhos, as crianças, os jovens. Aprendi muito do cotidiano dessas comunidades, que cada uma apresenta suas especificidades, as relações sociais, pessoais, passei pelo processo de estranhamento intercultural e principalmente de que preciso saber onde me colocar nesses espaços, que minha postura é estar ao lado e não à frente dos indígenas e de suas demandas. Portanto, há uma ideologia bem definida em mim, um desconstruir e construir continuamente e de que as línguas e os povos devem viver da forma que acharem melhor e que não tenho certeza de nada, Maher (1996), escreveu sobre isso “suspendendo as certezas na educação escolar indígena”, porque somos o outro nessas vivências.

Passei a entender com o tempo, que a nossa relação é de assimetria, não sou indígena, não vivi e não vivo em nada as relações cotidianas desses povos, não sofro preconceito pela minha identidade, nem pela minha língua e que nossas interações podem, mesmo que sem intenção, evidenciar as condições de poder e saber considerados hegemônicos em determinadas situações e passar pelo processo de descolonização é reverter essa lógica da colonialidade de forma crítica.

Considero que não há um dono da pesquisa, há algumas questões colocadas como possibilidade de investigação e de interesses coletivos, e nessa relação intercultural, tanto há o meu interesse para a construção desses conhecimentos e também há para sociedade não indígena devido a necessidade de entendimento de como se relacionar nesses contextos e para a sociedade não indígena, desenvolver mais estratégia de sobrevivência, subsidiando assim, a realização e implementação de políticas públicas de valorização das línguas que vivem em situações de vulnerabilidade.

2.3 Sobre o Questionário Sociolinguístico

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário pré-estabelecido (Anexo 2). Esse questionário teve como objetivo compilar dados por amostragem e foi adaptado de um trabalho de Maria do Socorro Pimentel Silva (BRAGGIO, 1992, apud SILVA, 2001) e desenvolvido na realidade guarani e kaiowá a fim de diagnosticar a realidade sociolinguística.

Juntamente com outras abordagens, esse questionário ajuda a descrever e analisar a relação das línguas em contato: Guarani, Kaiowá e o Português, a facilidade e os usos e funções dessas línguas nos diferentes domínios sociais, com vista às interações na comunidade e fora dela. Também visa fornecer subsídios aos professores indígenas do Cone Sul, de Mato Grosso do Sul para melhorar a prática pedagógica nas escolas.

Houve um levantamento em todos os municípios envolvidos no que se refere a gestão das línguas nas leis municipais, nos projetos pedagógicos, currículos e de propostas concretas sobre políticas e planificação linguísticas junto às comunidades indígenas guarani e kaiowá do cone sul do Mato Grosso do Sul.

Compilamos técnicas de amostragem como por exemplo: levantamento demográfico e linguístico, leis, decretos e com relação a informações educacionais e/ou sobre o ensino da língua, analisamos projetos pedagógicos e questionários estruturados para identificação das línguas e seus usos em casa, na escola, em espaços sociais nas comunidades e fora dela.

Os dados dos questionários foram coletados entre agosto e dezembro de 2019, nos municípios de Paranhos: aldeias Pirajuí e Potrero Guassu; em Caarapó: aldeia Tey'ikue; em Dourados: aldeia Bororó; em Amambai: aldeia Amambai e Aldeia Limão Verde; em Tacuru: aldeias Sassoró e Jaguapiré; e em Coronel Sapucaia: aldeia Taquapery .

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 na tentativa de identificar o conhecimento dos indivíduos com relação a língua kaiowá, língua Guarani e a língua portuguesa, além dos usos e funções que cada língua tem em determinado contexto.

A metodologia empregada na pesquisa ocorreu com a organização dos questionários que foram elaborados com critérios de identificação dos usos linguísticos das línguas nas comunidades indígenas. Para isso, os acadêmicos indígenas, moradores

dessas localidades e orientados pela pesquisadora, aplicaram de 10 a 20 questionários de pesquisa sobre a proficiência e uso da língua indígena e portuguesa em sua referida comunidade. Consideramos que a aplicação se configurou como ponto de partida, com orientação e leituras para introdução à temática.

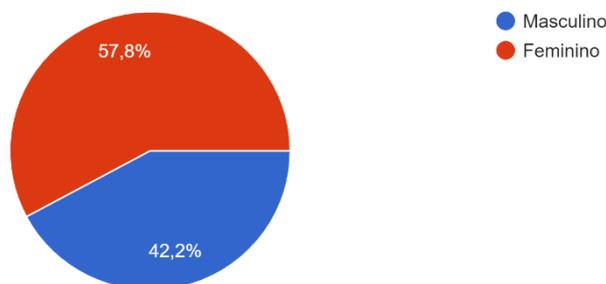
Assim, o movimento durante o semestre para o desenvolvimento da pesquisa se pautou a partir da observação da realidade a ser descrita, no qual os acadêmicos tiveram que previamente examinar suas comunidades, para que, durante a aplicação do questionário de proficiência e uso da língua indígena e portuguesa nas escolas indígenas pudessem contemplar uma diversidade grande de sujeitos, e eu acompanhei parte da aplicação nas diversas comunidades.

Como o levantamento quantitativo foi realizado a partir de um número considerável, mas que a função desses números fosse o embasamento mais apurado das discussões de políticas linguísticas da tese, foram elencados os quesitos conforme os fatores sociais, como faixa etária, sexo, ocupação, língua materna, entre outros.

A seguir o gráfico parcial da representatividade entre homens e mulheres.

Gráfico 2 - Sexo

Sexo:
102 respostas

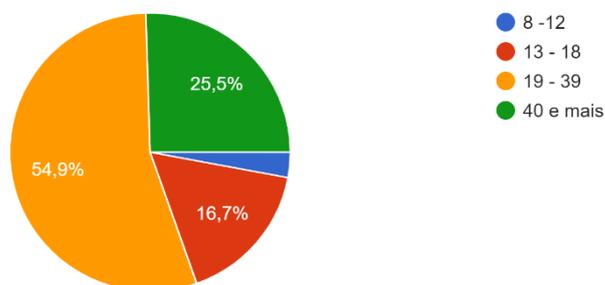


Pelo gráfico parcial, 102 pessoas foram cadastradas, dentre essas, a porcentagem maior é de mulheres. Cerca de 57,8% de pessoas do sexo feminino e 42,2 % do sexo masculino, a princípio não há um desequilíbrio tão grande. O que pode ser entendido como um ponto bom na equivalência das respostas.

Gráfico 3 - Idade

Idade:

102 respostas



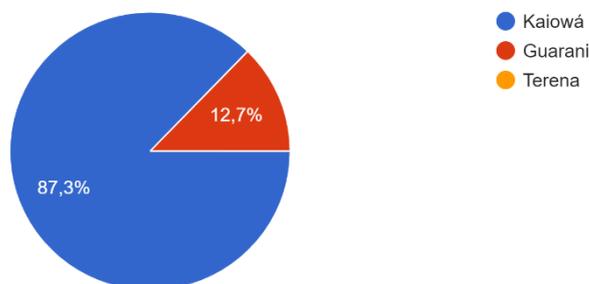
No que se refere à faixa etária, tivemos predominância de sujeitos com 19 – 39 anos, com representatividade de 54,9% das pessoas que responderam ao questionário, as possibilidades podem ser entendidas pela maior representatividade (jovens e adultos) nas comunidades indígenas e possivelmente com maior acesso aos alunos da Licenciatura Intercultural.

Quanto a ocupação, houve bastante diversidade, sendo: estudantes de educação básica, estudantes de cursos superiores, auxiliares de merenda, dona de casas, professores indígenas, trabalhadores rurais, Técnicos de enfermagem, enfermeiros, zeladora, diretor escolar, coordenadores, e outros que não declararam. Podemos entender com essa gama de ocupações que grande parte das funções exercidas nas aldeias, foram contempladas.

Gráfico 4 - Etnia

Etnia:

102 respostas



O gráfico acima, apresenta uma amostragem étnica, majoritariamente a autoidentificação por etnia evidenciou que os kaiowá, assim como em outros dados já mostraram, contando com uma porcentagem parcial de 87,3%, são maioria nas

comunidades indígenas estudadas. Os Guarani, representam uma parcela nas respostas de 12,7 % não tivemos indígenas Terena catalogados, pois residem nas comunidades indígenas apenas de Dourados.

Após a aplicação do questionário, o próximo passo foi propriamente o registro dos dados solicitados no questionário de pesquisa. A partir dos levantamentos feitos, passei a sistematizar e formalizar os dados, com intenção de refletir e problematizar os resultados alcançados por meio dos saberes empíricos e teóricos disponíveis. Com os estudantes, em janeiro de 2020, antes mesmo da pandemia, pudemos nos organizar e sistematizar os questionários e algumas questões puderam ser discutidas, presencialmente, por exemplo:

1. Quais situações que se utiliza a língua portuguesa como sistema de comunicação oral na área indígena;
2. Quais situações se utiliza a língua indígena como sistema de comunicação oral na área indígena;
3. Quais situações se utiliza a língua portuguesa como sistema de comunicação oral na escola indígena;
4. Quais situações se utiliza a língua indígena como sistema de comunicação oral na escola indígena;
5. Quais situações se utiliza a língua portuguesa como sistema de comunicação escrita na área indígena;
6. Quais situações se utiliza a língua indígena como sistema de comunicação escrita na área indígena;
7. Quais situações em que se utiliza a língua portuguesa como sistema de comunicação escrita na escola indígena,
8. Quais situações se utiliza a língua indígena como sistema de comunicação escrita na escola Indígena, entre outras.

Nesse sentido, é importante relatar que houve discussões de forma presencial, somente em janeiro de 2020 e posteriormente, fizemos de forma remota no decorrer primeiro e segundo semestre de 2020 durante a pandemia, e que de alguma forma, favoreceram a formação dos discentes sobre a situação de cada língua em sua comunidade.

A proposta de pesquisar os usos das línguas indígenas e língua portuguesa se deu dentro do subprojeto Residência Pedagógica da Licenciatura Intercultural Indígena –

*Teko Arandu*³ e como proposta de atividade de pesquisa, solicitado no segundo semestre de 2019, sob minha coordenação.

A Licenciatura participou dos editais de 2018, 2020 e 2022 do Programa e elaborou um subprojeto para a Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu e uma das atividades contemplava:

Aplicação de diagnósticos socioeducacionais e linguísticos: Aplicar questionários que apresentem a realidade educacional e sociolinguística das escolas indígenas com o intuito do residente entender a interculturalidade, o bilinguismo e a autonomia da educação escolar indígena. (Sub-projeto PRP, 2018-2019)

Após a organização dos dados e dos questionários, criei um documento, no *Google formulários*, a fim de que esse suporte tecnológico ajudaria na elaboração de porcentagens e de maneira quantitativa, dar o suporte para as discussões qualitativas de forma complementar.

Os objetivos dessa tese, portanto, seriam respondidos ao identificarmos a realidade sociolinguística das comunidades kaiowá em Guarani do Cone Sul para termos subsídios de discussão e implementação de políticas linguísticas nas aldeias e escolas indígenas, além de descrever e analisar as atitudes dos falantes com relação às línguas em contato (Guarani, Kaiowá, Terena e português); também é a oportunidade de descrever e analisar as facilidades linguísticas e os usos e funções das línguas nos diferentes domínios sociais.

Como consequência, pretendemos contribuir com os estudos sociolinguísticos que se desenvolvem em nosso país acerca dos povos indígenas; analisar como os municípios podem valorizar as línguas indígenas e extrapolar o uso nas cidades estudadas, analisar os espaços das línguas nos projetos pedagógicos das escolas e como as línguas indígenas estão distribuídas no currículo escolar, a fim de fornecer subsídios aos professores guarani/kaiowá e gestores na construção de uma prática pedagógica fundada nos interesses, necessidades e aspirações dessas comunidades.

Para interpretação dos dados, faz-se a análise dos fatores linguísticos e extralinguísticos a partir das ocorrências da realização e não-realização dos fenômenos

³ O Programa Residência pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2018).

estudados. Sobre as Atitudes linguísticas fiz a opção por não me aprofundar na temática, nesse sentido, abordo a necessidade de um estudo que se dedique a esse aspecto junto aos Kaiowá e Guarani, pois aparecem dados no levantamento que merecem ser investigado em profundidade.

2.4 Recorte geográfico das comunidades estudadas

Fizemos um recorte geográfico para análises nessa tese, a partir das demarcações de terras indígenas que ocorreram entre 1915 até 1928. Nesse sentido, foram contempladas oito reservas indígenas nos municípios de Amambai, Dourados, Coronel Sapucaia, Paranhos, Japorã e Tacuru. Nesse período, a questão indígena estava ligada ao Ministério da Agricultura e a orientação era de catequizar e civilizar conforme Brand (1997).

Como já informamos no capítulo I, os indígenas viviam dispersos no chamado esparramo ou sarambi, na região do cone sul, devido a presença da Companhia Mate Laranjeira. Existia uma complexidade que marcava a implantação das reservas que Pereira (2007), relatou como áreas de acomodação. Para o autor, essa denominação permite evidenciar aspectos importantes da dimensão espacial, econômica, política, linguística e cultural, das figurações sociais Kaiowá desenvolvidas nas reservas.

2.4.1 Municípios e Reservas Demarcadas de 1915 até 1928

É inegável os inúmeros problemas causados aos Guarani e Kaiowá, em função da criação das reservas, sobretudo de ordem social, entretanto, esta relação está sempre em processo de (re)construção. A criação das reservas também influenciou na escolarização dos povos indígenas. A escola para as reservas esteve pautada na integração desses povos e na restrição deles a esses espaços especificamente. E apesar de ter havido demarcação após a década de 1980, cerca de 51.801 indivíduos, que é a população estimada para reservas, terras indígenas e acampamentos do Cone Sul, e desses, 74,37% ainda vive em uma das oito reservas demarcadas pelo SPI de 1915 até 1928.

A tabela abaixo, nos ajuda a entender que em média cada família dispõe de 2,82 hectares para o desenvolvimento de todas as suas atividades, incluindo a área de moradia, ou seja, sobrevivem em uma área confinada.

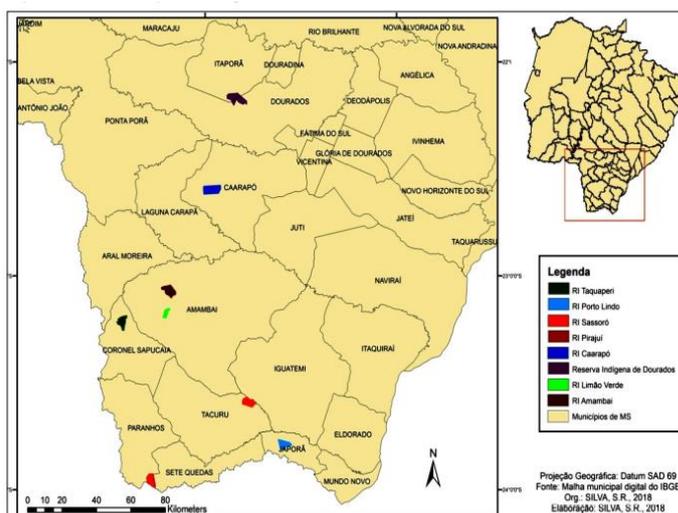
Tabela 2: Reserva Indígenas demarcadas entre 1915 e 1928

Terra Indígena	Grupo étnico	Município	População	Área (ha)	Área em posse dos indígenas (há)	Hectares por família – média de 5 pessoas
Amambai	Kaiowa	Amambai	7.934	2.429	2.429	1,53
Dourados	Guarani / Kaiowa e Terena	Dourados / Itaporã	11.880	3.474	3.474	1,46
Caarapó / Te'yikue	Guarani / Kaiowa	Caarapó	5.200	3.594	3.594	3,45
Porto Lindo / Jacarey	Guarani	Japorã	4.242	1.649	1.649	1,94
Taquaperi	Kaiowa	Coronel Sapucaia	3.180	1.777	1.777	2,79
Sassoró / Ramada	Kaiowa	Tacuru	2.300	1.923	1.923	4,18
Limão Verde	Kaiowa	Amambai	1.330	668	668	2,51
Pirajuí	Guarani	Paranhos	2.184	2.118	2.118	4,84
Totais			38.525	17.632	17.632	2,82

Dados fornecidos pela FUNAI, população estimada a partir do Censo populacional de 2010 e do SIASI – Sistema de Informações sobre Atenção à Saúde Indígena da SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena, Ministério da Saúde.
Os dados refletem a situação até fevereiro de 2013.

Fonte: Cavalcante, 2013, p. 89

O mapa abaixo localiza as Reservas que foram demarcadas no sul de MS e seus respectivos municípios, a seguir vamos relatar brevemente sobre cada uma dessa demarcações com base em Brand (1997).

Figura 12 - Reserva Indígena criadas pelo Serviço Proteção ao Índio de 1915 até 1928

Fonte: Silva (2018, p. 44)

Seguem outras informações dos municípios e respectivas reservas.

Município de Amambai

Nesse município iniciou – se a demarcação da primeira Reserva Indígena do Cone Sul, para Brand (1997), “Benjamin Constant, em Amambai com um total de 3600 ha (Decreto Estadual N°, 404, de 10/09/1915, ofício n° 180”. Essa área antes mesmo de ser medida para a demarcação, já sofreu a redução o que ocasionou a diminuição ainda mais do território que estava sendo reservado aos indígenas, esta área é denominada como aldeia Limão Verde. A gestão do SPI se caracterizava, pela implantação de um Posto Indígena – PI e a oferta de remédios e utensílio doméstico de trabalho como: enxada,

foice, espelho e outros. Ou seja, era o chamariz para que indígenas permanecessem nesses espaços, se retirando dos fundos das fazendas e indo para a área demarcada. A partir deste contato atraia os indígenas mais resistentes, depois demarcava fisicamente esta área. Ao término deste primeiro contato, implantava a política de recolhimento, ou confinamento como discutimos.

Atualmente, em Amambai há duas aldeias, a aldeia Limão Verde e a Aldeia Amambai, sendo a segunda mais populosa do sul do estado. Possuem educação básica completa no território.

No entorno, existem várias retomadas e uma delas foi palco de um massacre no ano de 2022. Reforçando o território conflituoso que essas áreas de confinamento se tornaram.

Município de Dourados

O Posto Indígena Francisco Horta em Dourados, foi a segunda Reserva demarcada “A demarcação foi efetivada com o Decreto Estadual Nº 401, de 03 de Setembro de 1917, com 3600 ha de terra para colônia dos índios de Dourados” (BRAND, 1997, p. 111).

O objetivo principal dessa reserva foi “civilizar e preparar para o trabalho nos moldes capitalistas”, o SPI utilizou da estratégia de levar para esse território os indígenas da etnia Terena, pois tinham a intenção de “ajudar” os Guarani e Kaiowá no processo de adaptação ao mundo “civilizado”, pois os Terena dominavam técnicas de agricultura, principalmente e acreditavam que esta etnia estava adiantada no processo civilizatório, mas, efetivamente o que ocorreu foram muitos conflitos interétnicos, no capítulo IV, há exemplo específico sobre a relação dispare das línguas indígenas nesse território.

É a segunda maior reserva indígena em termos populacionais do Brasil e vive sob conflito social latente, altos índices de criminalidade, suicídio, a proximidade com a cidade faz com que todos os problemas sejam refletidos também na reserva, como alcoolismo, drogas e violência. A população é estimada em 18 mil indígenas das etnias kaiowá, guarani e terena, há mais indígenas na reserva de dourados do que em muitos municípios inteiros do Estado de MS.

Município de Caarapó

O Posto Indígena José Bonifácio, hoje conhecido como a Reserva Indígena Caarapó ou *Te'yikue*, foi demarcado em 20 de novembro de 1924. “O Decreto Estadual Nº 684, de 20 de novembro de 1924, criou a terceira Reserva de 3750 ha para os Kaiowá de Caarapó, onde residem principalmente, indígenas kaiowá. Fora dessa área demarcada,

os indígenas reconhecem outras terras tradicionais, tais como : *takuara*, *Javevyry*, *Ypytã*, *Javorai*, *Pindo Roky*, *Piratiỹ*, *Joha*, conforme Benites (2022), e nessas terras tradicionais que não estão na área demarcada ocorria uma relação tradicional como festas ,realizavam o *jerosy* (cerimônia para o milho), *kunumi pepy* (cerimônia de perfuração dos lábios dos meninos), *mitã jehecha* (batismo de criança), (BENITES, 2014, p.44).

Nesse espaço, também há a educação escolar indígena completa. Essa comunidade consegue realizar várias ações de fortalecimento de sua língua, cultura e formas de organização diferenciadas.

Município de Tacuru

Outra reserva demarcada neste período foi Sassoró, no município de Tacuru. Benites (2022), conta que Sassoró era um Rancho da Companhia Mate Laranjeira, onde havia vários grupos Kaiowá que trabalhavam na exploração da erva-mate. O rancho era conhecido como Ramada e esse foi o primeiro nome da aldeia. Atualmente o município possui duas aldeias, a Sassoró ou Ramada e a Jaguapiré. Tacuru é um dos únicos municípios brasileiros a oficializar uma língua indígena, ocorreu em 2010 e no Capítulo IV, detalhamos sobre essa política linguística

Município de Japorã

A Reserva de Porto Lindo, se localiza no município de Japorã e são áreas mais específicas dos grupos Guarani Nhandéva. A demarcação dessas áreas visava solucionar o grande número da população indígena que trabalhavam na Companhia Mate Laranjeira e, estavam dispersos no local. Não temos datas específicas sobre a sua demarcação, mas segundo Brand (1997, p.112), os dados sobre essas duas Reservas referem se a partir de 1927. Esse município possui alta porcentagem de população indígena.

Município de Paranhos

Possivelmente também demarcada em 1927, a Reserva de Pirajuí no município de Paranhos na fronteira com Paraguai é uma área que agrupa também os Guarani Nhandeva. Paranhos faz fronteira com Paraguai e há interação intensa entre indígenas e paraguaios.

Município Coronel Sapucaia

E por fim a Reserva de *Takuapiry* (rios de taquara), localizada no município de Coronel Sapucaia na fronteira com a cidade de *Capitan Bado* no Paraguai.

Afirmando que essas demarcações de terras indígenas foram e são necessárias, mas fizeram surgir o conceito de confinamento territorial Brand (1997), pois foram feitas à revelia da condição cultural do povo e que aqui na tese, expandimos a ideia para

confinamento linguístico (SALES, 2022) por causa dessa consequência social e territorial afetou as questões relacionadas as línguas e também que as retomadas territoriais (BENITES, 2022) são um novo formato de resistência seja territorial ou linguística frente as mazelas vividas pelo povo.

Segundo Cavalcante (2013), a demarcação das terras indígenas é importante para atenuar as tensões existentes nas reservas, causadas por diversos fatores sendo o mais forte, a reivindicação pelos territórios originários. Assim o autor destaca: A partir da década de 1970, as demandas pela demarcação de terras indígenas começaram a se tornar cada vez mais evidentes e o governo federal não pôde mais continuar ignorando-as. Organizados politicamente e com a ajuda de alguns apoiadores, os Guarani e Kaiowa passaram a pressionar o governo federal para que este cumprisse com a sua função de demarcar as terras indígenas em conformidade com o que estava previsto na legislação nacional (CAVALCANTE, 2013, p. 94).

A luta pela terra é uma constante para os povos indígenas e não é diferente para os Guarani e Kaiowá; muitas das demarcações já realizadas tiveram a contribuição da pressão de movimentos da sociedade civil organizada, em apoio aos movimentos indígenas. No tocante aos Guarani e Kaiowá, foram identificadas e delimitadas 22 terras indígenas, entre os anos 1980 e 2013. Dados de 2016, da FUNAI, indicam a existência de 56 áreas indígenas, em Mato Grosso do Sul (43 são G e K), com situações jurídicas diferenciadas (demarcadas, identificadas, homologadas ou em estudo), entretanto, dentre as áreas G e K, somente 31 delas possuem escolas ou salas de aula de extensão.

Cavalcante, ao discutir a situação fundiária, aponta uma estimativa populacional até 2030, mas alguns anos depois que ele estimou, já podemos marcar que o aumento populacional será bem maior. Segue tabela, conforme os estudos feitos.

Tabela 3 - Projeção da População Guarani e Kaiowa em reservas

TABELA 3 - Projeção da população guarani e kaiowa em reservas entre 1991 e 2031						
Reserva Indígena	População					
	1991	2001	2008	2011	2021	2031
Amambai	2.416	5.106	7.108	7.934	10.694	13.434
Dourados	6.300	9.090	11.036	11.880	14.670	17.460
Caarapó	1.800	3.500	4.682	5.200	6.900	8.600
Limão Verde	350	840	1.185	1.330	1.675	1.820
Sassoró	2.692	-	2.178	2.300	2.700	3.000
Taquaperi	1.400	2.290	2.912	3.180	3.802	4.070
Pirajui	604	1.394	1.939	2.184	2.729	2.974
Porto Lindo	1.237	2.877	4.030	4.517	5.670	6.157

Adaptado de (CAECID et alli, 2010, p. 6), com dados do CIMI, FUNASA, ISA, NEPI e NEPO. A população de Sassoró apresentou decréscimo entre 1991 e 2008. Isso se deve provavelmente a um intenso movimento em direção a esta reserva por razões políticas em 1991, população que ali não permaneceu nos anos seguintes.

Fonte: Cavalcante, 2013, p 93

2.5 Análise e Interpretação de dados

A pesquisa aliou diferentes propostas de análise e interpretação, que juntas objetivamente e interpretativas, contribui com novos conhecimentos teóricos sobre as línguas indígenas e o contato com a língua portuguesa.

Todo levantamento histórico feito para a contextualização do Capítulo I priorizou estudiosos com vasto reconhecimento acadêmico e entre os indígenas no que se refere a convivência e entendimento dos kaiowá e dos guarani.

Para o levantamento teórico do capítulo III, além da teorização sobre política linguística, a questão que mais se aprofundou foi a visão de uma política de linguagem mais abrangente e o posicionamento decolonial, tentando mostrar, a todo tempo, teóricos indígenas com as experiências no mundo acadêmico não indígena e que de certa forma, são as pessoas mais qualificadas para nos ensinar sobre interculturalidade, decolonialidade e modos menos impositivos de se entender as línguas e as linguagens como um todo.

No que se refere ao levantamento legal, a análise ficou mais interessante a medida em que interpretamos desde o período de colonização até os dias atuais. Apresentar também uma análise do Estado se torna interessante para entender em que medida o MS diferencia – se das políticas nacionais. A postura de entender o Sul de Mato Grosso do

Sul e como os municípios também reagem à diversidade, completa o rol de políticas micro e macro para os povos e para as línguas indígenas.

Também há de deixar em evidência nesse espaço metodológico que não houve pesquisa de campo durante os anos de 2020, 2021 e 2022, pelo fato de termos vivido uma pandemia e por medidas de segurança, principalmente para as comunidades, não houve liberação para entradas nas aldeias.

À medida que no ano de 2022 os indivíduos se vacinaram e houve possibilidade de entrada, decidimos continuar com a pesquisa documental, a contar que já havíamos estabelecido um planejamento sem a pesquisa de campo, portanto, todos os documentos, toda aplicação do diagnóstico, antecederam a pandemia SARS-COV 19.

Como já dissemos, o formulário com as questões aplicadas, foi adaptado de uma proposta elaborada para indígenas Karaja, onde a Professora Maria do Socorro Pimentel, trabalhou pela Universidade Federal de Goiás. Com quarenta e cinco questões, contemplou as línguas indígenas existentes no Cone Sul de Mato Grosso do Sul (Kaiowá, Nhandeva e Terena) e a Língua Portuguesa. Ele está em anexo para consulta (Anexo 2).

Diversas questões propostas pelo formulário e que podem ser problematizadas pela realidade sociolinguística, requerem a junção de dados quantitativos e qualitativos para uma melhor análise e possível comparação. Por isso, a pesquisa combinou, a produção, a análise e a interpretação desses dados.

O levantamento demográfico e da legislação (nacional, estadual e municipal), os questionários individuais e certos elementos da pesquisa em fontes secundárias nos forneceram dados de natureza objetiva e quantitativa. Alguns desses dados necessitaram de análises mais simples por se tratar de dados básicos, outros de análises mais complexas, envolvendo criticidade e entendimentos qualitativos.

A escolha pela junção de diferentes técnicas foi necessária para respaldar o conhecimento que tínhamos sobre a realidade. A utilização de dados que nos desse respaldo para interpretações e de forma qualitativa visou uma análise mais completa de diferentes fenômenos.

CAPÍTULO III – Políticas Linguísticas: Diálogos Necessários para Estudos das Línguas Indígenas

Esse capítulo apresenta os estudos de Política e Planejamento Linguístico voltados para as línguas indígenas Kaiowá e Guarani. Explanaremos sobre as fases desse campo de estudos e daremos prioridades aos estudiosos como, Spolsk (2004), Severo (2016), Calvet, (2008), com aspectos decoloniais segundo Quijano (2005), Tubino (2005), Benites (2022), Chamorro (2015), Oliveira (2021), Martins (2013), entre outros.

Também abordaremos a importância das políticas linguísticas no que se refere aos danos já cometidos com relação às línguas minoritizadas e instigar essa área de estudos a rever alguns conceitos na busca pela prevalência dos direitos linguísticos.

Assumo minha formação colonizadora, por ter vivências em espaços de formação colonizadores, mas desde minha inserção em contexto indígena tenho tentado reformar meus pensamentos, repensar minhas ações e assumo meu espaço de fala como sujeito em construção e autocrítica de mim mesma. Nesse sentido, tenho tentado ter um olhar decolonial de minhas bases epistemológicas sobre política, território, culturas, e principalmente línguas e linguagens.

A perspectiva decolonial se coloca numa posição de criticar o que foi historicamente apresentado de maneira opressora, a partir de silenciamentos de populações tidas como menores no saber e isso causa problemas desde direitos humanos, direitos linguísticos, judiciais, territoriais, entre outros até os dias atuais.

Por isso a tese desde seu primeiro capítulo se coloca com visões de cultura, território e língua de maneira mais local, das populações indígenas estudadas nesse momento, na tentativa de não generalizar e abordar o *Teko, tekohá e o Ne'e* com as visões indígenas que já foram apresentadas até o momento e de visões não indígenas que se propõem mais críticas. Entende-se que uma revisão epistemológica embasada nos estudos decoloniais é absolutamente necessária.

Como desafio nessas revisões, inclui-se o conceito de língua que muitas vezes é utilizado de maneira universal, invisibilizando como populações indígenas se pensam em suas sociedades. Sendo assim, o que se entende por língua numa abordagem universal, incorre, muitas vezes, na não observância de práticas linguísticas, discursivas, atitudinais, de políticas linguísticas nos sentidos atribuídos pelos próprios falantes das línguas Kaiowá e Guarani, nesse caso.

Severo (2016) nos diz que essa forma de entender esses conceitos de maneira universal, pautada em representações morfossintáticas, fonológicas e letradas, ou a visão de que as línguas possam ser individualizadas, classificadas e nomeadas recebem críticas, retaliações e serem problematizadas a partir de estudos já apresentados por Makoni e Pennycook (2006); Severo (2016, 2019).

Sendo assim, enfatizar as vozes indígenas, para serem ouvidas é imprescindível, já que historicamente considera-se apenas as categorias pautadas em estudos categorizantes, o que deu sempre continuidade no silenciamento das visões dos próprios indígenas.

Abordemos teoricamente essas visões de políticas e planejamento linguísticos no sentido de apresentar e com audácia, redefinir, o que entendemos como língua e linguagens com vistas a promoção a redução dos danos causados ao longo do tempo.

3.1 Políticas Linguística como Campo Teórico

Esse assunto é muito atual, mas não é novo. Se partirmos da noção de Spolsky, (2004, 2009, 2012) de que as políticas linguísticas são feitas de escolhas, seja pela escolha de qual língua utilizar considerando um contexto multilíngue, a política linguística sempre esteve presente na história, se pensarmos como campo acadêmico, é mais recente.

A Política Linguística como campo científico disciplinar, surge após a Segunda Guerra Mundial, declínio do sistema colonial europeu, também se deu enquanto ao nascimento da Sociolinguística, ambas tendo como marco temporal, um evento organizado por Willian Bright da Universidade da Califórnia, em 1964. Estiveram nesse evento, teóricos relacionados à Política Linguística e à Sociolinguística, entre os quais, se destacaram: Haugen, Labov, Gumper, Hymes e Fergusson.

Segundo Calvet (2007), no ano de 1968, há uma consolidação do campo de estudos com a publicação do trabalho *Language Problems of Developing Nations*, assinado por Fishman, Ferguson e Dasgupta. O teórico Ricento (2000), divide o campo histórico das Políticas e Planejamento Linguísticos em três etapas, considerando fatores macro, sociopolíticos, epistemológicos e estratégicos.

Na etapa em que se considera os fatores sociopolíticos, diz respeito aos eventos nacionais, internacionais e supranacionais como as migrações massivas, a globalização e o desenvolvimento das comunicações. Quando Ricento (2000), se refere as

epistemologias, ele aborda os paradigmas de conhecimentos científicos como o estruturalismo e o pós-modernismo. Na etapa considerada estratégica ele diz respeito às razões de natureza, explícita e implícita, pelas quais os pesquisadores realizam suas respectivas investigações.

A primeira etapa, considerada por Ricento (2000), tem início nos anos de 1960, se caracteriza pela emancipação e formação de Estado-nação, pelo domínio do estruturalismo nas ciências sociais e pela crença de que o papel dos planejamentos linguísticos daria a resolução de problemas linguísticos. Nessa etapa, foram elaborados alguns construtos teóricos: o primeiro, foi a definição de planejamento linguístico realizada por Einer Haugen em 1961, depois a distinção entre planejamento linguístico de corpus (relacionado a forma da língua) e planejamento de status (relacionado à função da língua), elaborado por Kloss, em 1969.

Historicamente, o primeiro momento das Políticas e Planejamento Linguísticos, PPL, foi pensado como um modelo aplicável dos estudos de descrição da relação entre as línguas e o seu funcionamento. Exemplificando esse processo de formação da PPL como disciplina, Calvet (2007), nos aponta para a utilização dos métodos de sistematização das relações entre as línguas que incluíam classificação hierárquica das línguas e das suas funções e de suas características nos diferentes níveis de favorecimento ou desfavorecimento entre elas.

As principais ideias compartilhadas nesse momento pelos estudiosos eram:

- i) Havia línguas europeias tidas como principais, e que deveriam ser utilizadas em situações formais de interação verbal e as línguas indígenas em situações informais. Souza, Ponte e Bernini (2019), apresentam de forma muito explicativa essas ideias, citando Tauli (1974 *apud* Souza *et al.*, 2019) “A eficiência de uma linguagem pode ser avaliada com métodos científicos objetivos, muitas vezes quantitativos [...] Nem todas as línguas descrevem as coisas de forma igualmente eficaz”. Essa posição, confirma que se dava valores diferentes para as línguas.
- ii) Naquele período, a diversidade linguística era concebida como um problema na construção dos novos Estados-Nação e a homogeneidade linguística estava associada à ideia de modernização. Souza *et al.*, (2019), cita títulos de algumas publicações consideradas emblemáticas por causa dessa visão, tais como: *Language problems of developing nations*, em 1968, obra organizada por Fishman, Ferguson e Das Gupta; *Can language be planned Sociolinguistic theory*

and practice for developing nations, em 1971, obra organizada por Rubin e Jernudd (HORNBERGER, 2009 apud SOUZA *et al.*, 2019).

No que se refere ao planejamento linguístico, essa primeira fase tinha como principais características:

- i) A relação entre planejamento linguístico e unificação de uma região, de uma nação e pelo desejo de modernização;
- ii) A linguagem compreendida como um recurso e poderia ser ajustada a ideia de planejamento linguístico;
- iii) O planejamento de status e de corpus como atividades neutras e, não relacionadas;
- iv) A concepção de língua abstrata de modo que as línguas estavam dissociadas do contexto histórico, social e político (RICENTO, 2000).

Cooper em 1989 revisa conceitos de política linguística e identificou em seus estudos algo em comum: há quem planeja, onde se planeja, para quem planeja e como planeja essas políticas. Com esses apontamentos, ele apresenta pelo menos quatro instancias envolvidas em políticas e planejamento linguísticos.

1. A instância legisladora e reguladora que vincula, ou não, os órgãos governamentais;
2. O campo de intervenção que vai da documentação e descrição do sistema linguístico (planejamento de corpus) à distribuição, designação e normatização das línguas e dos usos linguísticos (planejamento de status);
3. O público-alvo e os efeitos da intervenção linguística;
4. Os procedimentos aplicados na execução das políticas linguísticas com vistas, por exemplo, ao aumento do número de falantes (planejamento de aquisição).

Sendo assim, os participantes seriam (quem faz e para quem), o objeto (o que) e as metodologias (como) envolvidos na política e no planejamento.

O Planejamento Linguístico, tem um viés para a implementação das decisões sobre a língua (políticas) e as políticas educacionais, por exemplo, que influenciam os comportamentos das pessoas em relação à aquisição e o uso dos códigos linguísticos (COOPER, 1989). A ideia de Planejamento Linguístico foi utilizado por Einer Haugen em 1961, no trabalho intitulado *Language conflict and language planning: the case of Modern Norwegian*, 1961, em que ele analisou a situação da língua norueguesa.

Na ocasião, o autor sistematizou quatro níveis que envolvem o planejamento linguístico da língua Norueguesa: **Seleção da norma, codificação, padronização da língua pela disseminação de novos termos**. Severo (2013), diz que esses níveis passaram por desdobramentos por outros estudiosos em:

- a) **Prática de planejamento de corpus:** codificação, elaboração de alfabetos, gramatização, sistematização do léxico, manuais literários, entre outros.
- b) **Planejamento de status:** designações e usos das línguas pautadas por leis e decretos;
- c) **Planejamento de formas de aquisição:** políticas de ensino e aprendizagem das línguas;
- d) **Planejamento de usos:** formas de divulgação e uso das línguas;
- e) **Planejamento de prestígio:** avaliação dos usos linguísticos.

Sobre os níveis apresentados em 1961, Kloss (1969), explicou sobre o planejamento de corpus e sobre o planejamento de status, Cooper (1989), tratou sobre o planejamento das formas de aquisição e Baker (2003), falou sobre o planejamento de prestígio.

A segunda etapa compreendida nas décadas de 1970 e 1980 ficou marcada pelo chamado fracasso da modernização, por uma Sociolinguística crítica e pelo acesso às línguas socialmente controladas pelos grupos dominantes. As línguas indígenas, por exemplo, utilizadas para as funções consideradas de menor valor e as línguas coloniais para as funções consideradas de mais prestígios.

De qualquer forma, houve situações importantes nesse período no que se refere aos estudos linguísticos e esses influenciaram como a PPL se desenvolveu e as principais implicações foram:

- i) A compreensão mais apurada da natureza sociopolítica e ideológica do planejamento linguístico;
- ii) A mudança do foco do planejamento linguístico, antes somente do Estado para diferentes agentes e camadas;
- iii) O foco no planejamento linguístico em contextos educacionais por influência da ideia de “planejamento de aquisição” de Cooper, (1969) em Ricento (2013).

Nessa etapa as investigações giraram em torno das hierarquias das comunidades e do papel das línguas e das culturas nesses contextos, também o comportamento linguístico foi relevante na tentativa de se entender as influências nas comunidades de

fala. Houve também um crescimento nas noções de “bilinguismo” e “multilinguismo”, compreendidos como complexos porque estavam inevitavelmente ligados a ideologias (RICENTO, 2000).

Como a terceira etapa dos estudos de PPL, considera-se a metade dos anos 1980 até os dias atuais e se caracteriza pelo surgimento de uma nova ordem mundial, pelo pós-modernismo e pela defesa dos direitos linguísticos e se diferencia da anterior não apenas pela consciência dessas problemáticas, mas principalmente pela inclusão dessas questões nos processos de planejamento linguístico e na elaboração dos construtos teórico e metodológicos (SOUZA *et al.*, 2019).

Essa etapa se caracterizou pela influência das teorias pós-modernas e críticas na área (RICENTO, 2000). Recebeu a influência de teorias críticas e se modificou também como Política Linguística Crítica” que investiga as ideologias que fundamentam as políticas linguísticas, e os fatos históricos e estruturais que subsidiam as desigualdades sociais.

Ficaram evidenciadas as ideias de poder, desigualdade e os impactos das políticas linguísticas para as diferentes classes sociais, nas relações de raça, etnia, gênero, gerando, por conseguinte, sistemas de desigualdades políticas e sociais. De acordo com Tollefson apud Souza *et al.* (2019), “[...] a pesquisa histórico estrutural visa compreender como indivíduos e grupos são coagidos em relação à aquisição da língua, a perda da língua, e aos padrões de uso da língua por forças externas poderosas que controlam o processo de formulação de política linguística.” (SOUZA *et al.* 2015, p 141). Com esta perspectiva, são focalizadas as línguas minoritizadas, abrindo espaço para o multilinguismo e a educação multilíngue (RICENTO, 2000; 2013).

A teoria que se instaurou, visou diagnosticar as realidades sociolinguísticas, bem como “[...] prescrever esforços restaurativos e restauradores [...]” (FISHMAN, 1991, p. 01 apud SOUZA *et al.* 2019) em relação às línguas ameaçadas. Essa proposta mais ligada aos contextos sociais priorizou preservar a diversidade linguística. Johnson (2013 apud Souza *et al.* 2019), destaca que muitos dos trabalhos que utilizaram essa teoria focaram no papel da educação na manutenção das línguas ameaçadas. Contudo, os resultados dessas investigações demonstraram que somente a educação não daria conta de promover a manutenção e revitalização dessas línguas que correm risco, Ricento e Horberguer (1996), fazem uma analogia entre as políticas linguísticas e as camadas de uma cebola, como algo com diversos contextos e agentes.

Em termos de processos de PPL, nas camadas mais externas da cebola estão os objetivos da ampla política linguística articulados na legislação ou altas sentenças judiciais no nível nacional, que podem então ser operacionalizados em regulamentos e diretrizes; essas diretrizes são então interpretadas e implementadas em ambientes institucionais, compostos de contextos diversos e situados (por exemplo, escolas, empresas, escritórios governamentais); em cada um desses contextos, indivíduos de diversas origens, experiências e comunidades interagem. Em cada camada (nacional, institucional, interpessoal), obtêm padrões característicos do discurso, refletindo objetivos, valores e identidades institucionais ou pessoais. (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 409).

Em Bianco (2004 apud Severo, 2013), abordaram o planejamento de prestígio, mas não como tão importante no planejamento linguístico. Quanto a esse posicionamento, Severo (2013), realiza uma crítica bastante contundente, dizendo:

A marginalização do tema pode restringir reflexões sobre a maneira pela qual a hierarquização das línguas e dos usos linguísticos são afetados por dimensões ideológicas com relação à língua e à propagação ou circulação das línguas e dos usos linguísticos e no como diferentes valorações influenciam os usos. (SEVERO, 2013, p.457)

Sobre as discussões dos níveis de planejamento, Bianco (2004 apud Severo, 2013), sugere a incorporação de mais um tipo.

Planejamento discursivo: Esse seria encarregado de lidar com o trabalho ideológico das instituições da mídia, discursos de autoridade, entre outros

Esse nível, se aproxima consideravelmente com o planejamento de prestígio, sendo que Bianco (2004 apud SEVERO, 2013) não esclarece a diferença entre eles.

Outro aspecto que deve levantar, são as diferenças nas visões dentro da PPL. Há que se considerar uma heterogeneidade latente que ocorre com relação aos diferentes contextos sociais e políticos. Severo (2013) nos diz que há uma diferença nas tradições da PPL nas visões americanas, europeia e soviético-russa, que não compartilham das mesmas prioridades e enfoques teóricos e metodológicos. Essas diferenças podem estar vinculadas tanto às regras históricas de cada uma, como de configuração do campo como disciplina, como a realidade política de cada língua nesses contextos.

os primeiros teóricos – norte-americanos – da política e do planejamento linguísticos [...] tendiam a negligenciar o aspecto social da intervenção planejadora sobre as línguas. Diante deles, os linguistas europeus [...] insistiram na existência de conflitos linguísticos” [...], Mas sua situação os levou a misturar assuntos e a passar, lentamente, do teórico ao militante. (CALVET, 2007, p.35-36).

Esses autores demonstraram o desmembramento da intervenção em PPL e segundo Noss (1971 *apud* GADELLI, 1999), ela se divide em três eixos: oficial, educacional e geral, sendo:

- a) Oficial: Está vinculado aos estatutos das línguas;
- b) Educacional: Está relacionado ao ensino das línguas;
- c) Geral: Se relaciona às línguas de comunicação e de negócios.

Sendo assim há uma amplitude de possibilidade em PPL e se destacam em algumas características:

- i) visualizar e informar os vários tipos de planejamento (corpus, status e aquisição, bem como os planejamentos oficiais e não oficiais);
- ii) visualizar e informar os processos de criação, interpretação e apropriação das políticas linguísticas;
- iii) analisar as relações entre o nível macro e o micro;
- iv) abrir espaços para a promoção de políticas linguísticas em prol do multilinguismo e da justiça social, considerando, principalmente, os direitos dos falantes das línguas minorizadas;
- v) relacionar a abordagem crítica e a agência e o papel dos textos e dos discursos nesse processo (RICENTO, 2013).

Nesse viés, conhecemos também as noções de “linguicismo” que está relacionada as ideologias e práticas utilizadas para reproduzir situações desiguais relacionadas as linguagens e “genocídio linguístico”, que está vinculado a morte das línguas por meio de da escolarização, o exemplo das línguas minoritizadas que estudam nas línguas dominantes, ambos conceitos apontados por Skutnabb-Kangas, em 1988.

Outro enfoque aplicado a partir do desenvolvimento das políticas de linguagens, é o Glotopolítico. Este enfoque atua não somente sobre o corpus e o status das línguas, mas também sobre as práticas linguísticas; seu objeto pode ser a língua, a fala ou o discurso.

As razões para esse termo, é não tornar dicotômicos os discursos entre língua x fala. Ele engloba todos os fatos de linguagens na qual a ação da sociedade reveste a forma de políticos. Acredita-se que as decisões sobre as linguagens só ocorrem de fato se todos os cidadãos se envolverem nas decisões glotopolíticas. Sendo assim, todos que utilizam

a língua devem fazer parte das investigações, discussões, das decisões das e sobre as línguas.

A visão de políticas de línguas a partir do glotopolítico é que só se pode superar problemas ou situações que envolvem as línguas, a partir do conhecimento sem ressalvas sobre como está a situação de cada línguas e o que se quer dela, Lagares (2021) diz sobre os princípios e a justificativa pela glotopolítica no sentido de que esse estudo não é um alinhamento das práticas de linguagens e das práticas sociais e sim o desenvolvimento efetivo da personalidade social.

A glotopolítica segundo Lagares (2021) é ao mesmo tempo, uma prática social, da qual ninguém escapa (“todo mundo faz política sem saber”, seja um simples cidadão, seja o ministro da Economia), e pode se tornar uma disciplina de pesquisa, um ramo hoje necessário da sociolinguística.

Nesse sentido, não se refuta ou abandona os conceitos de políticas e planejamento linguísticos, mas entende-se como uma continuidade e nessa tese, acreditamos ser necessário abordar a glotopolítica no sentido de que não pensamos separadamente de que políticas e planejamento são feitos por instituições, ou que há uma divisão em status x corpus, e sim que temos um continuum de políticas que regem a linguagem e que essas podem ser elaboradas e implementadas por toda sociedade.

Sabemos que as políticas linguísticas não são simples decisões, às vezes se decide e não implementa por forças de ideologias, sociais, identitárias, de valores, estruturais, etc. Também entendemos que a língua está vinculada a cultura social e por essa razão, vamos entender quais as políticas influenciam as línguas no contexto brasileiro.

3.1.1 Políticas Linguísticas para as línguas indígenas no Brasil

Com todo amparo teórico descrito até agora, é importante salientar que uma política linguística resulta das condições históricas das línguas no determinado momento e lugar. Sendo assim, esse subcapítulo irá registrar como os países Paraguai e Bolívia se posicionam com relação às políticas linguísticas em suas constituições e algumas leis, no que se referem ao posicionamento às línguas indígenas, mas daremos ênfase nas políticas linguísticas no Brasil.

Souza *et al* (2019), nos diz as políticas de línguas passa a se constituir como um interesse de pesquisa no Brasil, somente no século XXI, mas é preciso registrar que as

políticas linguísticas sempre existiram, se não como uma ciência, ou disciplina de pesquisas e estudos, mas como as relações estabelecidas e não ditas entre as línguas do território brasileiro.

As Políticas Linguísticas mais fáceis de reconhecer são as políticas que existem na forma de declarações, escritas por meio dos documentos oficiais. Elas podem assumir a forma de uma cláusula em uma constituição nacional, ou uma lei linguística, ou regulamento administrativo.

Os países onde as populações Guarani residem, reconheceram em seus documentos oficiais a existência, o modo de ser, as culturas e línguas dos povos indígenas. O Brasil em sua Constituição Federal em 1988, o Paraguai na *Constitución de la República del Paraguay*, 1967 e posteriormente em 1992; a *Constitución de la Nación Argentina*, 1994; e a *Constitucion Nacional de Bolivia* em 2009.

No Paraguai, por exemplo, a língua guarani luta para alcançar status tanto quanto o espanhol, Spolsky (2004), descreve as influências que levaram o Guarani a receber mais prestígio e como se dá esta situação sociolinguística, dentre o que ele cita, está o desenvolvimento econômico:

(...) Na ausência da mineração de ouro e prata que era importante nos Andes, a economia era rural e baseada no gado. O trabalho barato era fornecido por mulheres nativas, e os filhos dessas mulheres e seus mestres espanhóis tiveram um efeito importante no desenvolvimento do Paraguai. O país nunca teve um afluxo em massa de imigrantes espanhóis, então a população era mista. Durante o período da influência jesuíta, até 1767, o espanhol foi acentuado, mas também houve o desenvolvimento da alfabetização guarani, que se deixou extinguir após a expulsão dos jesuítas. Os cem anos seguintes constituíram um período de isolamento, com expansão da língua espanhola na educação e nas áreas urbanas. O Guarani emergiu mais uma vez como centro de mobilização nacional durante a Guerra da Tríplice Aliança (1865 a 1870), mas foi novamente reprimido até a Guerra do Chaco, no início da década de 1930. Lentamente, esforços foram feitos para restabelecer seu reconhecimento formal, reintroduzido no currículo na década de 1970. A Constituição de 1967 reconheceu o espanhol como língua oficial e o guarani como língua nacional. A política de ensino de idiomas pressupõe que o espanhol será desenvolvido para todas as habilidades, mas o guarani apenas para ouvir e falar (SPOLSKY, 2004, p.170).

Percebe-se por meio dos registros históricos que há, esforços vigentes para incentivar a alfabetização Guarani. Desde 1990, o ensino de espanhol e guarani é obrigatório em todos os níveis escolares e Gynan (2001 *apud* SPOLSKY, 2004), traçou a complexa história política das atitudes em relação ao Guarani e considerava a contínua aceitação do bilinguismo nacional, essas políticas foram influenciadas principalmente por

declarações da UNESCO e da Organização das Nações Unidas sobre os direitos das línguas indígenas.

Na Constituição de 1967 do Paraguai, se incluiu um artigo em que se cita o guarani como língua a ser protegida, tal como os demais elementos culturais do país.

O Estado⁴ promoverá a cultura em todas as suas manifestações. Protegerá a língua guarani e promoverá seu ensino, evolução e aperfeiçoamento, zelará pela conservação dos documentos, obras, objetos e monumentos de valor histórico, arqueológico ou artístico encontrados no país e arbitrará os meios para tal. que servem aos objetivos da educação (Art. 140. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DO PARAGUAI, 1992)

Colaça (2020) descreve que a língua guarani está no patamar inferiorizado frente ao espanhol como a língua europeia e tida como língua oficial na mesma constituição: “Los idiomas nacionales de la República son el español y el guaraní. Será de uso oficial el español.” O que, até esse momento, demonstra a folclorização da língua indígena e a oficialização do espanhol, como se dissesse, existe, mas não é tão importante.

Instituiu-se uma política do silenciamento e apagamento que teve como consequência o funcionamento, os registros e os sentidos sobre a língua guarani naquele país. Na constituição de 1992 mudou-se a relação da língua instituída em 1967, e o guarani foi reconhecido oficialmente como o espanhol.

O Paraguai ⁵é um país multicultural e bilíngue. As línguas oficiais são o castelhano e o guarani. A lei estabelecerá as modalidades de uso de um e de outro. As línguas indígenas, assim como as de outras minorias, fazem parte do patrimônio cultural da Nação (Art. 140. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DO PARAGUAI, 1992).

Com o reconhecimento, Colaça (2020) pontua que a língua mesmo fazendo parte do sistema educativo paraguaio, o que já aponta não só uma manutenção da língua, ou uma necessidade que se a estude, e mesmo assim, não há garantias por parte da regulação do Estado e da promoção clara e equivalente nas duas línguas. Não se institui valores

⁴ El Estado fomentará la cultura em todas sus manifestaciones. Protegerá la lengua guaraní y promoverá su enseñanza, evolución y perfeccionamiento. Velará por la conservación de los documentos, las obras, los objetos y monumentos de valor histórico, arqueológico o artístico que se encuentren en el país, y arbitrará los medios para que sirvan a los fines de la educación. 15(Art. 92. Constitución da República do Paraguai, 1967. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DO PARAGUAI, 1967)

⁵ El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación. (Art. 140. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DO PARAGUAI, 1992)

iguais para essas línguas e o que acaba sobressaindo é o sistema vigente, de assimetria entre elas.

No decorrer do tempo e com a criação de uma secretaria de políticas linguísticas, outras ações ocorreram em relação à disparidade das línguas. Em 2010, entrou em vigor a conhecida lei chamada “lei de línguas”, que instituía que as línguas indígenas devem ser usadas, assim como o espanhol, essa lei, promoveu uma maior atenção à população nos poderes executivos, judiciários e legislativo.

Ou seja, as autoridades do país deveriam estar aptas a falar nos dois idiomas na hora de se dirigir ao público, como relatou em entrevista à BBC News Brasil, Célia Godoy, diretora de Planejamento Linguístico da Secretaria de Políticas Linguísticas do Paraguai em 2018.

Mesmo com consideráveis incentivos e com cerca 70 % da população paraguaia sendo bilíngue, as autoridades ainda consideravam “natural” que crianças e adolescentes prefeririam programas de TV em espanhol, por uma questão de integração ou vergonha, ou seja, continuará sendo um contexto sociolinguisticamente complexo.

Outro país interessante de se observar, antes de entrar nas questões relativas ao Brasil, é a Bolívia. Também considerado um país plurilíngue com cerca de 36 línguas reconhecidas na Constituição de 2009 daquele país. No Censo de 2001, contabilizou-se que na população de 6,95 milhões de habitantes, 37,8% dos bolivianos com mais de 6 anos eram bilíngues em espanhol e um idioma indígena, o que somava cerca de 2,62 milhões de pessoas bilíngues no país, segundo reportagem da BBC News Brasil, 2018.

Após esses dados apresentados, outro censo realizado em 2012, estimou que 7,8 milhões de habitantes no país, 38,2% com mais de 6 anos se declararam bilíngues, ou seja, mais de 2,98 milhões de pessoas. Esses dados enfatizam a necessidade de políticas para o plurilinguismo, mas sabe-se que na Bolívia, existem programas de rádio e de televisão, incluindo infantis, em línguas indígenas e grupos musicais que cantam em suas respectivas línguas originárias.

Morando (2020) apresenta uma resenha sobre o livro *Lenguas de Bolívia* de 2015 dos editores Emily Irene Crevels e Pieter Muysken, mostrando como a Bolívia é um país com características de poliglossia, mas apresenta preocupação com o aumento de falantes monolíngues de espanhol e falantes bilíngues de alguma língua indígena e de espanhol, e a diminuição do número de falantes de línguas indígenas.

Os números lançados pelos dois últimos censos e apresentados em Morando (2020; 2001 e 2012), apresentam diferenças a serem consideradas se houver comparação como censo de 1976, sendo que a época, 36% dos bolivianos, eram monolíngues em espanhol, já no censo de 2001 esse número aumentou para 50% da população. Nessa mesma análise, no ano de 1976 o número de monolíngues em qualquer língua indígena chegava a 20%, vinte e cinco anos depois, o número caiu para 12%.

A partir dessas verificações, os autores evidenciam muitas mudanças políticas a partir de 1950, como : Revolução de 1952 (1952-1964), que promoveu uma série de políticas que produziram mudanças na estrutura vida da sociedade boliviana, como a promulgação do sufrágio universal, a criação da Central Obra Boliviana (COB), a nacionalização das minas, a desenvolvimento de uma reforma agrária, o avanço sobre o Oriente boliviano que buscava a diversificação da atividade econômica como cita Morando (2020):

Embora os números do censo de 1976 mostrem que a maioria da população falava uma língua indígena naquela época, o uso do espanhol também aumentou, falado por 78,8% da população. A tendência foi observada ao longo dos censos seguintes, quando, por exemplo, o número de pessoas que sabiam espanhol aumentou para 87,4% em 1992 e 87,7% em 2001. Da mesma forma, pode-se ver como o número de falantes monolíngues indígenas de 20,4% em 1976 a 11, 5% em 1992 e 11,8% em 2001; assim, a porcentagem de falantes bilíngues aumentou (43,3% em 1976, 46,8% em 1992 e 37,5% em 2001), e a porcentagem de falantes monolíngues de espanhol aumentou (36,3% em 1976, 41,7% em 1992 e 50,5 em 2001). (*LENGUA DE BOLÍVIA*, 2015, p. 129-130 *apud* MORANDO, 2020, p. 176).

Os dados das/sobre as línguas indígenas estão relacionados ao desenvolvimento de políticas de valorização dessas e de toda relação com o espanhol, nesse contexto. Morando (2020), salienta que após a década de 1950, foram desenvolvidos três alfabetos diferentes e coexistiram na Bolívia para a escrita de quíchua e aimará: o "alfabeto pedagógico", proposto por organizações religiosas evangélicas e pela *Academia Aymara de La Paz*; o "alfabeto indigenista", proposto no 3º Congresso Indígena Interamericano; e o "alfabeto fonêmico", proposto pelo Instituto Nacional de Estudos Linguísticos.

A partir da década de 1990, o Projeto de Educação Bilíngue Intercultural propôs um "alfabeto único", que se adaptaram com muitas dificuldades às diferentes realidades linguísticas indígenas. Considerando as dificuldades colocadas pela padronização alfabética das línguas indígenas. Sendo assim, a problematização elevou questões de como promover o uso oral e escrito das línguas indígenas tanto em ambientes domésticos e escolares quanto nos meios de comunicação de massa e nas esferas administrativas; fortalecer o programa de Educação Intercultural Bilíngue desde o nível primário,

recorrendo a novas metodologias de ensino de segundas línguas que permitam uma melhor aprendizagem das línguas indígenas.

Esses dois países fazem “fronteira seca” com o Brasil, isso quer dizer que a divisa desses países se dá no estado de Mato Grosso do Sul no ato de atravessar uma rua e por essa razão, se torna interessante entender melhor essas realidades até chegar especificamente as políticas linguísticas brasileiras. Paraguai e Bolívia foram colonizados por espanhóis e por consequência, com uma língua diferente do Brasil, mas de igual forma sofrem até hoje esse processo de tentativa de apagamento das línguas minoritizadas, que já existiam antes mesmo da chegada dos europeus e que mesmo estando em diferentes contextos, são subjugadas.

No Brasil, consideram-se as Políticas Linguísticas como campo de estudo muito fértil que deve ser colocado em voga, principalmente no que se refere à relação complexa entre línguas minoritizadas e o contato com a língua portuguesa. O foco que abordaremos está relacionado, especificamente, sobre as línguas indígenas.

A trajetória histórica das línguas no Brasil está enraizada nas visões colonizadoras e eurocêntricas que permeavam as descobertas do chamado Mundo Novo e o como os colonizadores viam esses novos territórios e as pessoas que viviam, a era: civilizar. E tudo isso tinha como umas das principais bases a língua.

Enquanto vivíamos um processo de colonização territorial, vivíamos a mesma história com a colonização linguística, e posteriormente a institucionalização do português, ações essas, construídas com base no catolicismo e com vistas ao imaginário de língua-nação.

Mariani (2004) faz uma crítica sobre como a questão das línguas é colocada em segundo plano quando se trata dos discursos históricos sobre esse período no Brasil. Afirma que na produção discursiva do século XVI, as línguas constituíam apenas um elemento a mais na caracterização do exotismo no novo mundo:“(…) aos olhos dos europeus, os habitantes do novo mundo não são civilizados, portanto, falta-lhes uma série de atributos para alcançar um grau de civilização próximo aquele idealizado na Europa”(MARIANI, 2004, p 24). Quando a voz dos colonizados aparecia, era somente exaltando as línguas nativas ou lamentando das perdas delas, sem qualquer problematização das situações apresentadas.

Sob a visão dos colonizadores, as instituições como igrejas e as áreas jurídicas, por exemplo, se prenunciavam por meio do português e isso garantia direitos e princípios,

sendo assim, os habitantes que desconhecessem essa língua, ou falavam outras línguas não eram civilizados. Nesse sentido, podemos inferir que a língua também pode ser considerada uma instituição que definia sua civilidade ou não naquele período.

Sendo assim, a falta de questionamento e discussão séria sobre esse período reverbera atualmente e mantém mitos sobre a questão linguística no Brasil, além de demonstrar a necessidade de falarmos sobre as línguas existentes, sobre a denominação dessas línguas, a história de cada uma, a necessidade de estudos e o que já se estudou a respeito e principalmente a necessidade de se teorizar criticamente e de alguma forma demarcar os espaços linguísticos e tentar entender de fato cada contexto no qual as línguas indígenas são faladas.

Ao considerarmos o primeiro documento escrito no Brasil, podemos olhar com mais atenção a Carta de Pero Vaz de Caminha e como esse documento considera o lugar das línguas a partir do contato dos indígenas com os não indígenas. No relato da carta, não há comunicação inicial por meio de palavras e sim, por meio de gestos.

Na escrita, percebe-se que os portugueses tiveram êxito na abordagem e pensaram em como seria superada a barreira linguística em favor da fé católica, como já haviam feito em outros continentes. Nesse sentido, mesmo que não formalmente, já são adotadas políticas linguísticas, pois os portugueses deixam dois integrantes da navegação para se tornarem, posteriormente, os intérpretes portugueses. Portanto, uma iniciativa de política linguística. Ao serem compreendidos e compreenderam os indígenas, os portugueses poderiam impor o cristianismo. Entender a língua era também entender a história, a religião, a sociedade e a cultura que se encontravam constitutivamente inseridas na mesma língua (MARIANI, 2004, p. 50).

Por volta de 1530 se intensificou o uso da língua geral na oralidade e os maiores interessados nesse período eram os viajantes, missionários e historiadores. Os textos históricos desse período, relatam que entre os séculos XVI e XVIII a entrada de outras línguas europeias além o português, como o latim e também o espanhol. Outros relatam a necessidade do conhecimento das línguas indígenas

Mariani (2004) afirma que conhecer estes povos e conhecer suas línguas, em termos práticos, representava uma das chaves para a expansão da colonização do território, o imaginário sobre as línguas eram de se tratava de estranhas, deficitárias, desagradáveis ou melodiosas. Se caracterizavam como um ponto de dificuldade do trabalho catequético nas aldeias e nas missões jesuíticas.

José de Anchieta (1555), Pero de Magalhães Gândavo (1576), Fernão Cardim (1584), Gabriel Soares de Souza (1587) e Frei Vicente do Salvador (1627), foram os primeiros a emitirem comentários sobre as línguas indígenas e a reafirmarem uma mesma imagem vinculada a uma ideologia eurocêntrica sobre “selvageria dos povos indígenas” e sobre sua carência, conforme Mariani (2004).

A maioria desses autores eram missionários e divulgavam a ideia de uma única língua, uma única língua indígena como “principal”, “geral” em circulação pelo Brasil que comportasse pequenas variações.

A publicação de Anchieta, (1555) era uma gramática intitulada “Arte da Gramática da Língua mais usada no Brasil”, Gândavo (1576), publicou “História da Província de Santa Cruz” onde pode-se perceber a ideologia linguística que projetava nas línguas desconhecidas a precariedade social e religiosa atribuída aos indígenas, Cardim (1584), escreveu sobre a diversidade de nações e línguas e sobre as diferenças dessas que existiam na colônia.

Pode-se dizer, a partir dos escritos de Mariani (2004), que existiam disputas entre as línguas nos séculos XVI até os XVII com a seguinte situação: o latim ficava confinado nos conventos, o português era mais restrito ao comércio, às questões jurídicas, pedagógicas e administrativas, outras línguas europeias como holandês e francês, as línguas indígenas e a língua geral, ficavam na oralidade e com uso crescente na colônia.

Havia, ainda, a necessidade de dar nome das coisas, lugares e essas decisões oscilavam em duas situações: português e/ou língua geral e demais línguas. Havia uma crescente gramatização da língua indígena e uma “indigenização” da língua portuguesa, um jogo de forças entre a política de diferentes línguas.

Mariani (2004), diz que a linguagem constituía um elemento simbólico das comunidades linguísticas e esse era o fator que diferenciava a colônia brasileira da metrópole portuguesa. A língua portuguesa era, portanto, a língua que se resolvia questões administrativas, judiciais e da igreja, mas não era a única língua que permeava os espaços da colônia e também não era a mais importante.

Desde o início da colonização, vários fatores contribuíram para a existência de uma diversidade linguística, que incluía, além das múltiplas línguas indígenas, o tupinambá ou, como foi denominado posteriormente pelos colonizadores, a língua geral, línguas europeias como o espanhol, o francês, o inglês, o latim, as línguas africanas, bem como a própria língua portuguesa e, com o passar do tempo, um nascente português brasileiro” (MARIANI, 2004, p. 22).

O cenário que existia marcava uma heterogeneidade linguística. O próprio português não era o mesmo de Portugal. A língua brasileira, possuía uma memória europeia por suas razões históricas. Essa heterogeneidade foi marcada por alguns caminhos institucionais, apontados por Mariani (2004), como:

1) As ações da igreja católica e dos jesuítas na prescrição do modo e dos meios linguísticos para se proceder na evangelização dos povos não-cristãos;

2) A revolução tecno-linguística que se deu a partir do Renascimento Europeu, que desencadeou a produção de gramáticas e de dicionários monolíngues para as línguas neolatinas, quanto proporcionou também a descrição de línguas no novo mundo.

Sendo assim, a partir desse movimento de descrição gramatical de línguas é que se faz a descrição do tupi. Essas ações acabam dando resultado nos processos de evangelizar e instrumentalizar a partir das tecnologias europeias. Com a gramática tupi, houve um aumento do ensino da escrita e do poder da evangelização. Ao mesmo tempo, mais pessoas usavam e aprendiam a língua indígena sem o controle de Portugal. Outras situações começam a ocorrer na colônia e que de alguma forma incomoda e faz com que tomem decisões mais drásticas com relação à diversidade linguística que ganhava força, dentre as situações, cito:

1) Os colonizadores e administradores dos territórios falam e escrevem a língua geral, essa forma de dizer, acaba dando poderes e instituindo lugar para ela.

2) Os colonizadores entendiam que a expansão territorial, marítima e religiosa se agrupava a partir da melhor comunicação com os nativos.

3) O aprendizado se deu inicialmente oralmente e a partir do processo de gramaticalização por meio de vocabulários e gramática que foram escrevendo conforme a necessidade e função dos colonizadores.

4) Os religiosos aprendiam as línguas e a cosmologia indígena a fim de traçar a melhor estratégia de conversão para o catolicismo e isso se dava muito pela escrita, nas traduções de orações, dos rituais, da bíblia, entre outros.

5) A função religiosa levou a língua geral para a metrópole, mas essa língua não estava vinculada aos moldes indígenas, mas sim, ao modelo gramatical latino.

6) O “aprendizado” da língua geral aparece vinculado a nomeações da flora, fauna, geografia e os materiais escritos seguiam também os moldes do colonizador, ou seja, termos e pensamentos colonizadores.

Esses são alguns exemplos da proporção que a língua geral e as línguas indígenas começaram a ter no Brasil colônia, se tornou forte e organizada com inúmeras línguas de comunicação e diferentes funções ao longo dos séculos XVI e XVII iniciaram conflitos principalmente pelo uso do tupinambá, que se opunha ao português mais fortemente, de alguma forma ela havia conseguido status e importância.

Para retirar o poder por meio da língua utilizada principalmente pelos religiosos, indígenas, escravos, mulheres e crianças, iniciou-se a imposição e um monolinguismo em língua portuguesa, mesmo sem ele existir de fato, como algo a ser idealizado.

A política linguística nesse contexto é de legitimar a língua portuguesa com legitimidade institucional, confirmando-a como a língua que inferia a ordem social, política e religiosa, sendo o principal motivo era de restabelecer o poder de Portugal sobre o Brasil.

Mariani (2004) afirma que esse período pode ser considerado um marco nos acontecimentos linguísticos. Em todos os setores de administração, como portos, fortes, escolas, tribunais, igrejas e escolas impunham a escrita da língua portuguesa e o latim, reforçando a ideia de uma língua e uma nação. Instituiu-se uma hierarquia linguística e com isso havia uma escola de quem possuiria o direito a falar, ter voz e quem seria silenciado.

Contudo, esse processo de colonização também fez surgir resistência. Mariani (2004) aponta para ações tomadas contra a imposição da ideia de homogeneidade imposta contra a heterogeneidade de fato:

1) Os indígenas reproduziam textos escritos em português, mesmo sem saberem ler, eles fingiam aprender a língua ou aprendiam para conseguirem argumentar com comerciantes e outros, essa era uma estratégia de sobrevivência naquele momento.

2) Os jesuítas haviam feito a gramaticalização do Tupinamba, e essa ação transformou o status dessa língua, como se fosse europeia, o que daria brechas para que fosse utilizada em meios jurídicos e abrir possibilidades para os falantes, até mesmo políticas.

3) As relações sociais eram realizadas principalmente oralmente e isso possibilitava ainda mais o contato e a alternância da língua geral com a língua portuguesa.

4) A política linguística planejada não dava e não dá garantias de implementação e circulação nas relações sociais. São as pessoas que se posicionam, se relacionam e decidem em que língua queriam falar.

Diante desse cenário complexo de imposições e resistência, parecia concretizado para os portugueses que deveria ter apenas uma língua nos espaços de poder: português como povo e português como língua. Mas na colônia havia outro pensamento, a nação não seria portuguesa e sim, nação brasileira. Nesse emaranhado político, identitário e linguístico, os governantes decidiram por um ato jurídico e administrativo, o conhecido **Diretório dos Índios**, que faremos uma análise mais aprofundada no decorrer do texto.

Contudo, a título de informação imediata, esse documento, institucionalizado por meio de um Decreto Real, com ano de expedição, 1757, oficializou em que língua o povo deveria falar, ensinar e escrever. A imposição da língua portuguesa como única língua da colônia tinha como mote, silenciar a língua geral, seus falantes e ainda, criminalizou e categorizou as línguas indígenas como diabólicas.

Uma cronologia até esse momento pode ser apresentada para entendermos o porquê desse tipo de posicionamento. Como primeira informação relevante, destacamos que a igreja católica, desde o século X, já estava empenhada na catequização dos povos que chamavam de bárbaros. Do século X até o século XIV a expansão da Europa se deu consideravelmente nos territórios africanos e asiáticos, o que a igreja considerava como atribuição de humanidade para esses povos e posteriormente aos indígenas das Américas, catequizando – os por meio da língua falada por eles. Esse era o empenho de se entender a língua nativa: catequizar (rezar missas, ouvir e fazer confissões, aprender catecismo, entre outras).

Há o contato com a colônia e posteriormente, no século XVI, há a descrição gramatical da língua Tupi, efetuada pelo Padre José de Anchieta, afirmando mais uma vez a intenção de evangelização de maneira pedagógica e linguística, associada a todos aspectos de colonização.

A tecnologia dos processos linguísticos europeus transpôs e promoveu a língua indígena por meio da gramática, dicionários e o uso se tornou muito frequente, ensinada em Portugal, inclusive. Uma língua indígena, considerada exótica e que começa a ser ensinada, escrita e ser comparada com o português, causou espanto no processo de colonização. Ela se tornou uma espécie de língua franca nas áreas das missões, nas aldeias e nas áreas de indígenas convertidos.

Com esse contexto, Mariani (2004) afirma que os dois processos: colonização com catequese e gramatização do Tupi, configuraram no século XVIII o quadro histórico que se deu a colonização linguística e a institucionalização da língua portuguesa no Brasil. E

esse processo se confirmou mesmo com a importância obtida da língua geral e das línguas africanas.

A colonização linguística ganhou força no século XVIII quando o Marquês de Pombal, expulsou os jesuítas por intermédio também da publicação do Diretório dos Índios (1757). Instaura-se uma tensão sobre as línguas indígenas que continuavam sendo faladas nas aldeias e a língua portuguesa e a língua geral disputavam os espaços de comunicação. Em três de maio de 1757 implementa-se o Diretório dos índios, decretando que a língua portuguesa deveria se impor oficialmente como língua exclusiva da colônia e interditava o uso da língua geral.

Institui-se a partir desse documento uma política de Estado não mais conciliatória e a política linguística fica de forma explícita: a língua da metrópole é a que deve ser falada na colônia. Pode-se dizer que há uma ruptura histórica do antes e depois do Diretório dos índios. Vamos entender melhor esse documento.

3.1.2 As Políticas Linguísticas Declaradas no Brasil.

O ministro português Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal, foi o responsável pela publicação do Diretório dos Índios em 1757. Implementado inicialmente nas capitanias do Pará e do Maranhão, principalmente porque o administrador era irmão do Marquês de Pombal e, no ano seguinte, no restante do país. Esse documento não tratava apenas das línguas, mas também dos assuntos que a metrópole tinha a intenção de regular na colônia Brasil, muito da iniciativa de elaboração desse documento se deu pela necessidade de se impor mais no território, já que a análise dos dominadores havia perda de poderes e isso eles não queriam aceitar.

Tratavam de regras de convivência entre os indígenas e os não indígenas, como a adoção de nome e sobrenomes portugueses, também o casamento de indígenas e não indígenas, o uso de roupas, sobre construir casas como a dos colonizadores, entre outras situações, sobre a agricultura, na divisão de terras para o cultivo, também que os indígenas deveriam começar a produzir alimentos diversos e comercializar, mas o que mais nos chama atenção e interessa nesta tese é como esse documento regulou explicitamente e ditou regras não harmônicas entre as línguas indígenas e a imposição do uso exclusivo.

Esse documento jurídico perdurou cerca de quarenta anos, de 1757 até 1798.

Sempre foi maxima inalteravelmente praticada em todas as Naçoens, que conquistaraõ novos Dominios, introduzir logo nos Póvos conquistados o seu proprio idiõma, por ser indisputavel, que este he hum dos meios mais efficazes para desterrar dos Póvos rusticos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiẽncia, que ao mes mo passo, que se intoduz nelles o uso da Lingua do Principe, que os conquistou, se lhes radica tambem o affecto, a veneraçãõ, e a obediencia ao mes mo Principe. (...) será hum dos principães cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Povoaçõens o uso da Lingua Portugueza, naõ consentindo de modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem às Escólas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de, e Temporal do Estado [...] Instrucção nesta materia, usem da Lingua propria das suas Naçoens, ou da chamada geral; mas unicamente da Portugueza, na forma, que Sua Magestade tem recõmendado em repetidas ordens, que até agora se naõ observáraõ com total ruína Espiritual (RODRIGUES, 1965 apud OLIVEIRA, 2000).

Nesses quarenta anos de duração do Diretório, a Língua Portuguesa já dominava quase todo território da colônia como uma política linguística explícita, gerou a imposição de uma língua e camuflou a heterogeneidade linguística na totalidade, a língua geral acabou ficando ficou muito longe dos discursos e de quem tinha a voz para contar a história. Construindo assim uma ideia de língua única, de homogênea que repercute até hoje em como se concebe a língua nacional do Brasil e em como as outras políticas linguísticas foram se desenhando.

Para Orlandi e Guimarães (2001), no texto *Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil* aos autores é possível distinguir de 1532 até o final do século XIX, quatro momentos diferentes.

O primeiro momento seria desde a chegada dos colonizadores até em torno de 1654 – as pessoas foram deixadas pelos navegadores como apontado na Carta de Pero Vaz de Caminha visando aprenderem a língua dos indígenas para servirem posteriormente como tradutores. Com as instalações das missões e a presença maciça de jesuítas aprendendo a língua para fins de catequização.

O segundo momento, foi caracterizado por Orlandi e Guimarães (2001), de 1654 até 1808 - poderia ser caracterizado como a relação dos portugueses e indígenas se modificaram com a chegada dos africanos escravizados. Outra ação forte do Estado com a promulgação do Diretório do índio em 1757 e a obrigatoriedade do ensino de português como já mencionado anteriormente em detalhes.

O terceiro momento apresenta-se de 1808 até 1826 – Fato marcando foi a vinda da família real para o Brasil em 1808 e a língua portuguesa é oficializada. A partir de 1822, com a independência do Brasil, por consequência, o Rei Dom João VI cria a

imprensa Régia e a Fundação da Biblioteca Nacional; em 1826, após a independência, reforça-se o nacionalismo. Surgem estudos sobre as gramáticas que simbolizam uma tentativa de fortalecimento da língua nacional e mostram com mais evidência as diferenças entre o Português do Brasil e Português de Portugal. No final do século XIX surgem gramáticas que reforçam essas diferenças, distinguindo das gramáticas europeias e dando sustentação ao Português Brasileiro.

E o quarto momento se daria de 1826 até a era Vargas (1930 até 1954) - a virada de governo imperial para a república não diferencia a política linguística, há as continuidades do simbolismo da identidade nacional. E a partir de 1930, instaura-se a política governamental conhecida como Estado Novo, do governo Getúlio Vargas, que ao prosseguir os objetivos nacionalistas, eles interditaram oficialmente as línguas dos imigrantes, de indígena, de afro-brasileiros e criaram uma legislação específica para as campanhas de nacionalização para o ensino.

Historicamente se considera esse momento muito marcante para os territórios e línguas indígenas como já apresentado no capítulo I. Alguns consideram como um “salto” no desenvolvimento econômico e com relação à industrialização, contudo, a política nacionalista adotada, excluiu e confinou os indígenas, suas línguas e culturas. Nessa mesma ideia de continuidade nacionalista, até os imigrantes sofreram e tiveram que omitir suas origens.

Nessa mesma ordem, foi criado por meio de um Decreto n.º 5077, conhecido DPI – Departamento de Imprensa e Propaganda, e esse era um dos mecanismos de impor o que se veiculava nos meios de comunicação, tais como: jornais, rádios, cartilhas escolares e outros meios de comunicação. Todos eles deveriam se colocar a serviço do governo com a intenção de cercear e controlar as informações veiculadas a população.

Mundialmente se vivia o clima da II Guerra Mundial e havia propostas autoritárias e nessa mesma onda havia implementações de leis nesse formato também no Brasil, sendo assim:

(...) entre 27 de janeiro de 1942 e 27 de janeiro de 1943, foram realizadas 1.227 detenções e abertos 27 inquéritos por reincidência do uso do idioma alemão ou italiano, em Santa Catarina, conforme relatório do delegado de Ordem Política e Social, Antonio de Lara Ribas, detenções estas feitas principalmente em Blumenau, Joinville, Hamônia, São Bento, Rio do Sul e Rodeio (FÁVERI 2002, p.72 apud ROCHA).

A proposta de nacionalismo fez com que imigrantes, indígenas ou qualquer pessoa que falasse outra língua estava verdadeiramente numa “guerra de línguas”, esse conceito,

foi primeiramente utilizado por Calvet (1999), no sentido de entendemos que as línguas e as comunidades linguísticas, não convivem pacificamente, mas se valem das diferenças linguísticas nas lutas identitárias. A fala e a escrita em língua portuguesa eram sinônimos de nacionalidade e se a pessoa não falasse era excluída, maltratada e em muitos casos, até presa.

Foi caracterizado como “crime idiomático”, o fato de utilizar-se de outro idioma que não a língua portuguesa no território brasileiro, Oliveira (2008), descreve bem esse período, afirma que as línguas começaram a perder a forma escrita e os espaços que já tinham conquistado nas cidades, sendo que os seus falantes ficaram cada vez mais silenciados e restritos as suas casas.

Instaurou-se uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou na maioria a reprodução dessas línguas, que, pelo número de falantes, eram bastante mais importantes que as línguas indígenas na mesma época: 644.458 pessoas, em sua maioria absoluta cidadãos brasileiros, nascidos aqui, falavam alemão cotidianamente no lar, numa população nacional total estimada em 50 milhões de habitantes, e 458.054 falavam italiano, dados do censo do IBGE de 1948 (MORTARA, 1950 apud OLIVEIRA, 2008, p. 06).

A Constituição vigente nesse momento era a de 1934 e restringia a formação educacional e proibia a formação que não fosse do jeito que o governo impunha. Escolas étnicas foram fechadas, materiais que haviam sido publicados em línguas indígenas eram recolhidos e tudo isso acontecia nas políticas linguísticas declaradas daquele período. O Decreto 406 de maio de 1938 enfatizava que todo material deveria ser em língua portuguesa e que os professores deveriam ser brasileiros natos.

O que entendemos a partir dessa revisão histórica é que muito do que os indígenas vivem hoje com relação ao preconceito as suas línguas e suas manifestações culturais se deve pelos períodos de repressão e discriminação que utilizavam das máscaras legais e de ideologias unilaterais.

Após a Era Vargas, que contou com uma verdadeira tentativa de glotocídio, podemos inferir que Brasil poderia ter sido muito mais plurilíngue não fosse as investidas em políticas de apagamento da diversidade como um todo. Segundo Oliveira, 2008, toda concepção do português como única língua fazem parte de um projeto político intencional. Ele afirma e ratificamos nessa tese não haver processo de desconhecimento da realidade plurilíngue, a maioria desconhece a realidade porque ela foi propositalmente ocultada.

No mundo o que começou a reger as ideias a partir de 1950 eram as novas relações de trabalho e isso impactou também o Brasil, que após a Era Vargas teve uma nova fase. A Convenção 107 da Organização Mundial do Trabalho-OIT, 1957 influenciou legislações e estimulava estudos antropológicos das populações indígenas, também o combate ao preconceito e ainda programas escolares nas línguas maternas dos povos. Mas o impacto na legislação brasileira de fato só foi sentido muitos anos mais tarde nas ideias expostas na Constituição de 1988. Uma década antes da Constituição o que tínhamos era o chamado “indigenismo alternativo”, inspirado nos movimentos indígenas que começaram as lutas por seus direitos. O amadurecimento dessas questões e ações se deram mais fortemente na década de 1980, culminando nas representações constitucionais.

E mesmo com toda história de repressão, continuamos um país plurilíngue e multicultural e muito se se deve aos movimentos de resistência por parte dos indígenas, como exemplo, podemos citar o nheengatu, apesar de toda tentativa para essa língua morrer, ela ainda é falada entre a cidade de Manaus e Rio Negro. “o nheengatu é um instrumento de comunicação visual da população que aí reside, é a língua de comércio entre muitas etnias (BESSA FREIRE, 2012, p.73.)”. Bessa (2012), no mesmo texto, apresenta uma propaganda política de um candidato a deputado estadual na eleição de 1998:

Alto Rio Negro Miraitá Arã5 Se' Muitá, Mbuessara Aloysio Nogueira candidato Deputado Estadual arã. Aé mira katu, ti mira puxi. Aé yane' anama. Deputado Estadual yawé, Mbuessara Aloysio Nogueira ussu yane' maramunhangara kirimbawa kuri. Aé ussu Alto Rio Negro miraitá nheenga kuri Assembléia Legislativa upé. Ixé ayumana penhé, se' anamaitá. Mbuessara Auxiliomar Silva Ugarte suí

Tradução:

“Aos povos do Alto Rio Negro. Meus Irmãos: O Professor Aloysio Nogueira é candidato a deputado estadual. Ele é gente boa. Ele é nosso amigo (parente). Como deputado estadual, o Professor Aloysio Nogueira será o nosso valente guerreiro. Ele será a voz dos povos do Alto Rio Negro na Assembleia Legislativa. Eu vos abraço, meus parentes. Professor Auxiliomar Silva Ugarte”. (O texto e a tradução me foram gentilmente cedidos pelo próprio Aloysio Nogueira, a quem agradeço, em São Gabriel da Cachoeira (AM).

Sendo assim, os interesses disciplinares pela política linguística que Oliveira (2008), chama de “a virada político linguística nos estudos linguísticos”, e, também, no como se pensa a realidade brasileira, começa efetivamente com a alteração da mentalidade para o respeito aos diversos e isso tem relação direta com a redemocratização

do Brasil e a Constituição de 1988. As discussões em torno da Constituição, legitimaram as diferenças culturais e reconhece também a diversidade linguística.

A Constituição Brasileira foi promulgada em 5 de outubro de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, nasceu da ideologia democrática de direito, reconheceu os indígenas e seus direitos, as línguas e culturas e territórios, além de um processo escolar diferenciado, bilíngue e autônomo. Esse é o grande fato novo na história da legislação brasileira, mas no imaginário da sociedade permeia o mito do monolinguismo.

Cavalcanti (1996; 1999), afirma que esse mito invisibiliza as minorias, para ela o bilinguismo carrega o estereótipo de se relacionar as línguas de prestígio e o conceitua como “bilinguismo de elite” e o bilinguismo relacionado as línguas minoritizadas fica invisível, pois geralmente essas línguas pouca escrita e são línguas de tradição oral.

Grupioni (2001) diz que toda legislação anterior foi marcada por diretrizes que apostavam na assimilação e integração dos povos, porque entendiam como uma categoria transitória e fadada à extinção. Por isso que há um marco muito importante em 1988, que garante até hoje as lutas por seus direitos e a possibilidade de estratégias de fortalecer as culturas, os territórios e as línguas – Teko, Tekohá e Nee’e.

No artigo 205 da Carta Magna, diz sobre a educação ser direito de todos, sendo assim, ninguém pode ser excluído, garantindo que se pudesse criar mecanismos de promover a educação inclusive dos diversos grupos minoritizados. No mesmo capítulo se registra e assegura a educação escolar para indígenas e no artigo 210 temos: "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". O parágrafo 2º, do mesmo artigo, diz que “o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Consideravelmente um avanço, que coloca a educação respeitando as especificidades e também responsabiliza o Estado para ser cumprido esse formato de educação. Esse documento é que abre as portas para a elaboração de outros que temos até hoje como basilares na educação escolar indígena, que estruturam, regulam e orienta todo processo.

Um dos primeiros documentos oriundos da nova Constituição, foi a Portaria Interministerial n.º 559/91, no qual o Ministério da Educação - MEC, assumiu a responsabilidade sob a educação, antes de responsabilidade da FUNAI. A partir de então

há uma corrente de novos órgãos criados nos Estados, chamados de Núcleos de Educação Indígena, que se aproximariam mais da realidade de cada povo.

Quando falamos em escola bilíngue, por exemplo, as escolas indígenas não nos veem a mente e sim, escolas elitizadas com ensino em português/inglês ou outra língua majoritária, mas nunca as escolas indígenas.

Outro fato apontado como desafiador na implementação de ensino bilíngue seria a grande extensão territorial e as especificidades de cada grupo, com pouco investimento nos estudos linguísticos.

No decorrer das novas legislações, em 1996, cria-se o Conselho Nacional de Educação CNE, esse conselho é composto pela Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica, cada uma com 12 membros nomeados pelo Presidente da República. Esse órgão é de extrema importância e tem como competências emitir pareceres sobre assuntos da área educacional e sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional. Sendo assim, esse órgão mais tarde tratou de pautar desde a questão indígena na LDB, 1996 até a elaboração das Diretrizes Nacionais em 1999.

Seguindo as premissas da constituição e após muito debate no Senado, foi promulgada a Lei n.º 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É considerada um dos principais avanços educacionais e das garantias a educação e no caso dessa discussão de tese, assegurou uma educação para os indígenas em suas línguas maternas e no ensino que respeitasse os processos próprios de aprendizagem.

Em seu Artigo 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconiza:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I. proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências [...] (BRASIL, 1996).

E o artigo 79 enfatiza que:

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas

comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996).

Esses artigos, refletem a constituição cidadã e tratam da valorização das línguas indígenas, ou seja, podemos dizer que legalmente se trata de uma política linguística diferente das que vinham sido declaradas anteriormente. Essas são, porque ainda estão em vigência, políticas declaradas que estimulam a valorização da diversidade linguística e da pluralidade cultural, e refletem, efetivamente, no status das línguas indígenas. Essa lei, incide, verdadeiramente um avanço na garantia dos direitos indígenas e nas potencialidades de novas leis, documentos, resoluções com esse viés. É o que ocorreu desde então. Após a promulgação da LDB em 1996, surge o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, em 1998. Ou seja, novas políticas, novas ideologias, novas formas de se enxergar os Povos Indígenas no Brasil.

O RCNEI (1998) nasceu da solicitação dos estudiosos da educação indígena, indígenas ou não. O Referencial, na mesma linha da Constituição e da LDB, tem como principal mote, assegurar a autonomia dos povos indígenas para que fizesse suas escolhas no âmbito escolar, mas que essas escolhas pudessem ter algo a ser considerado em termos documentais no que se refere principalmente no processo de ensino e aprendizagem, já que até o momento, não havia nenhum instrumento nesse sentido.

Sobre a perspectiva linguística, o referencial apresenta o bilinguismo como um dos aspectos centrais na educação escolar indígena e trataremos com bastante ênfase nos capítulos a seguir Também conceitos que ajudam a entender melhor que se trata o ensino na língua materna e na importância do professor e na produção de materiais didáticos específicos, também conceito de ensino de segunda língua, que pode ocorrer tanto para a língua portuguesa como segunda língua e aqui abrimos um parêntese para dizer que esse aspecto será tratado especialmente na tese, também de igual modo entender que as línguas indígenas poderiam ser ensinadas como segunda língua, para aquelas etnias que já usam como a língua indígena como primeira devido a toda política de apagamento já explicitada, conceito de língua franca, conceito de língua estrangeira, ou seja, é um marco naquele período para o entendimento que como melhor processos de aquisição e processos de aprendizagem das línguas nas comunidades indígenas.

O RCNEI (1998) se tornou, desde sua publicação, um dos principais documentos utilizados ao tratarmos da Educação Escolar Indígena, também avaliamos como uma das principais políticas linguísticas declaradas de valorização das línguas indígenas e umas das que mais possibilitou a elevação do status dessas línguas minoritizadas. Indígenas

e não indígenas tiveram um suporte instrumental para organizar as aulas nas escolas indígenas, também os cursos de formação de professores indígenas ao nível médio ou superior que foram posteriormente criados, tinham mais base para exercerem sua formação específica, diferenciada e principalmente, bilíngue.

Seguindo a linha do tempo das políticas linguísticas brasileiras a partir da Constituição 1988, a LDB, 1996, o RCNEI, 1998, faltavam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, publicada em novembro de 1999, por meio da Resolução n.º 3 da Câmara de Educação Básica CEB. Essa resolução fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas. Esse documento foi inovador e importantíssimo ao criar a categoria de Educação Escolar Indígena em seu 1º Artigo:

estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 1999).

O que podemos entender é que mesmo com a existência das escolas indígenas até esse momento em termos documentais e de políticas públicas dos governos, não se tinha a categoria nos regulamentos da educação. A criação assegurou as escolas indígenas muito mais segurança, autonomia e projeções para se elaborar os projetos pedagógicos conforme a realidade de cada comunidade. Também garantiu o uso financeiro e a participação da comunidade indígena nas decisões da escola.

Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos estados ou municípios contíguos; II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; III- ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; IV- a organização escolar própria. (BRASIL, 1999).

Enquanto o RCNEI a partir de 1998 orienta a elaboração dos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas indígenas, as Diretrizes em 1999 oportunizam melhores condições nesses processos, já como se referia as leis anteriores.

Muito importante também foi a garantia da formação de professores indígenas em serviço, possibilitando, trabalhar e receber formação concomitantemente. A resolução 3/99 cria a carreira própria do magistério indígena e a categoria de concurso público

diferenciado, para que indígenas professores participem do serviço público a partir da sua realidade, da língua, os costumes e a história de cada comunidade.

Na virada do século, mais precisamente em 2001, inicia a “Década da Educação” que havia sido imposta na LDB desde 1996 e esse período deveria ser caracterizado por discussões nacionais sobre tudo que se relacionava ao campo educacional a partir do Plano Nacional de Educação – PNE, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes. O PNE, contemplou a Educação Escolar Indígena com um panorama a partir de três eixos: um eixo de diagnóstico, outro sobre as diretrizes e o terceiro com objetivos e metas para a educação escolar indígena, só entrou em vigor em 2014, citaremos a seguir na ordem cronológica deste capítulo.

Muitas das políticas criadas a partir dos anos 2000, ocorreram a partir da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, lançou diversos editais específicos, visando a Educação Escolar Indígena. Podemos citar como exemplo, o PROLIND, Programa de apoio à formação superior de professores indígenas para atuar em escolas indígenas de Educação Básica. Nesse Programa, foram criados aproximadamente 27 projetos de formação de professores nas Universidades ou Cursos Institucionalizados de formação superior especificamente para indígenas, dentre eles, dois em Mato Grosso do Sul que explicaremos no próximo item.

A Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, que se refere também sobre Povos Indígenas e Tribais e promulgada em 19 de abril de 2004, no Art. 28, inciso 1, garante ensino “às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena”, e torna imprescindível a consulta a esses povos para a adoção de medidas que tornem possível a educação de alguma forma, no documento, está a obrigação das autoridades a adotarem formas de preservar e promover o desenvolvimento e as práticas das línguas indígenas. O Art. 30, nos incisos 1 e 2, assegura a atuação de “traduções escritas e a utilização dos meios de comunicação de massa nas línguas desses povos” isso faz com que os governos têm por obrigação repassar informações para os povos indígenas sobre seus direitos e obrigações.

O Decreto Federal n.º 6.861, de 27 de maio de 2009, continua com o avanço legal no que diz respeito a Educação Escolar Indígena, e apresenta como objetivos principais o “fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena” e também afirma que deve haver “elaboração e publicação sistemática de

material didático específico e diferenciado”, prevê e reforça o uso de línguas indígenas na sala de aula e incentiva a produção e publicação de material didático e paradidático “em versões bilíngues, multilíngues ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa”, ou seja, essa manifestação, reafirma e estimula a elaboração de novos mecanismos que fortalecem a educação diferenciada e o bilinguismo.

Como políticas e práticas que impactam a educação escolar indígena e as línguas, citamos 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, é extremamente relevante. Trata-se de um avanço em termos de políticas educacionais para os povos indígenas.

Nos moldes das novas legislações, o Plano Nacional de Cultura, também faz parte do bojo que auxilia as garantias constitucionais e por meio da Lei Federal n.º 12.343, de 2 de dezembro de 2010, o PNC se apresenta com duração de 12 anos instituindo também resguardar “as línguas e cosmologias indígenas”, “preservação do patrimônio cultural brasileiro”. Propõe as estratégias de mapear, preservar, restaurar e difundir os acervos históricos das culturas [...] indígenas” citando a valorizar a tradição oral e expressão escrita em línguas indígenas, entre outras ações como a realização de programas também de proteção e promoção das línguas e culturas.

Em 9 de dezembro de 2010, publica-se o decreto n.º 7.387 que cria mais uma política linguística declarada e que faz com que melhore o status das línguas indígenas em termos de política nacional, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística – INDL, criado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Esse órgão, subordinado ao Ministério da Cultura, promoveu o inventário que se tornou de vital importância para se organizar as informações sobre as línguas minoritizadas no Brasil. Como principal função estava o mapeamento e a caracterização das diferentes realidades sociolinguísticas do país. Essa ação nos possibilita hoje de conhecer muito da diversidade das línguas faladas e pode ser utilizado para subsidiar outras políticas linguísticas e políticas públicas por meio dos contextos reais.

Ao conseguir coletar dados o INDL estabeleceu categorias para que pudessem organização e estabelecimento de um panorama de cada categoria, sendo:

1. Línguas Indígenas
2. Variedades dialetais da Língua Portuguesa

3. Língua de imigração
4. Línguas de comunidade afro – brasileiras
5. Línguas de sinais
6. Línguas crioulas.

No âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram criados os Observatórios da Educação Escolar Indígena, visando fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, procurando estimular a produção acadêmica relacionada à Educação Escolar Indígena.

Outra ação da CAPES foi a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade, que tinha 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 didáticas e pedagógicas nas escolas de Educação Básica indígenas e das Escolas do Campo. Esse programa iniciou - se em 2011, mas como PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, sem especificar a diversidade e com o tempo e adesão das Licenciaturas Interculturais Indígenas e decisões políticas de especificar os programas de CAPES para essas populações, editais que contemplassem a diversidade foram implementados. E posteriormente, também por decisões políticas, retrocederam. Ou seja, políticas públicas com viés as políticas de valorização de grupos minoritarizados são tomadas e implementadas conforme o que se acredita num determinado momento. Explicitaremos mais sobre esses programas nos capítulos a seguir.

O Plano Nacional de Educação, iniciado na virada do século, em 2001 e só aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de 10 anos, considera o que se tornou uma política administrativa muito importante e teremos um espaço específico na tese para discutir o contexto de territórios étnico-educacionais na educação escolar, chamado posteriormente de etnoterritórios, essa medida busca implementar estratégias que “considerem as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade” com “consulta prévia e informada”. O PNE também fala sobre a alfabetização, e reafirma a “produção de materiais didáticos específicos” que sejam baseados e considerem o uso da língua materna das comunidades indígenas.

Para a educação básica, a estratégia apresentada no PNE é de garantia da preservação da identidade cultural e “a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas” e

fortalece a visão de “desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas” para o fortalecimento de “práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena”.

Outro órgão que em algum momento especificou ações para a valorização das línguas saberes indígenas foi o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação criou o Programa Saberes Indígenas na Escola, esse, da mesma forma que o PIBI-D, foi uma conquista nacional para políticas de valorização, implementação de ações para a alfabetização nas comunidades indígenas e no que se refere aos estudos e formação de professores dos anos iniciais das escolas indígenas e as publicações de materiais didáticos e paradidáticos voltados para alfabetização. Essa ação dos Saberes Indígenas Nas escolas Indígenas, foi implementada em todo território brasileiro e atuou tanto em políticas de status das línguas como em políticas de corpus, pois a partir do fomento as publicações é que se conseguiu publicar muito dos conhecimentos indígenas. Esse programa também foi a iniciativa para contrapor o programa do Governo conhecido como Alfabetização na Idade Certa, mas sem especificidades.

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012, CNE/CEB, a qual 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 dando mais autonomia para as escolas indígenas.

No âmbito do FNDE criou-se a partir de 2018 o Programa Residência Pedagógica – PRP- que apoia os cursos de Licenciatura no que se refere aos Estágios Supervisionados, sendo assim, o entendimento que se teve com esses editais é que o Programa Saberes Indígenas na Escola, fomenta a alfabetização com formação e publicações de materiais específicos que auxiliam o Ensino Fundamental I, o PIBID, que proporciona uma melhora na formação de professores no Ensino Fundamental II e Programa Residência Pedagógica que proporciona o auxílio dos professores em formação, justamente no período de Estágio Supervisionado, onde devem adquirir maiores experiências na docência tanto no fundamental II como no Ensino Médio. Atualmente, nem o PIBID, nem o PRP possuem editais específicos para a diversidade, nenhum desses editais são específicos para as formações de Professores Indígenas. Nos capítulos a seguir, vamos detalhar esses programas, principalmente o PRP, com o intuito de entendê-lo melhor e no como se deu

implementação de ações no ensino diferenciado da Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, da Universidade Federal da Grande Dourados.

Diante das principais políticas linguísticas e de políticas públicas como políticas linguísticas declaradas na legislação nacional, pode ser que tenha ficado alguma sem ser citada, podemos ter a visão do estabelecimento do conjunto de princípios de modo geral desde a construção até a implementação dessas políticas. Pode - se notar explicitamente as ideologias de cada período, e aqui deixamos a indicação de se procurar entender melhor o contexto histórico de cada lei, decreto, legislação que se implementou no Brasil desde o processo de colonização.

De certa forma, tudo que foi estabelecido nacionalmente, partiu de uma demanda geral e qualquer que fosse sua implementação, para a valorização ou não das línguas indígenas, tem sido atendida mais localmente e não imediatamente, percebemos um tempo desde a publicação de uma lei, até a chegada nos contextos indígenas, por exemplo, e ainda em muitos casos nem chegaram a efetiva implementação por vários motivos que variam desde heterogeneidade de situações e línguas indígenas, a falta de entendimento daqueles que ainda efetuam a gerência da educação, até a negação da diversidade 522 (quinhentos e vinte dois) anos após o contato.

Sobre as políticas e práticas que impactam os Kaiowá e Guarani, por exemplo, temos os Territórios Etnoeducacionais, que se configura desde 2009 como um sistema de organização administrativa ao nível nacional. Um dos principais motivos para que os povos indígenas aceitassem essa proposta de unir os territórios foi o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena diferenciada, nesse sentido, implantou-se os Territórios Etnoeducacionais - TEE, que teve como base a delimitação censo indígena realizado pelo IBGE, que em 2010, com registros de uma população de 896.917 indígenas em território brasileiro, sendo que dessa população 57,7% (517.383) viviam em terras indígenas e 42,3% (379.534) fora das terras indígenas, e havia naquele momento escolas indígenas em 385 municípios brasileiros.

Essa pactuação dos indígenas de forma não obrigatória, possibilitou o Decreto 6861/2009. Pode-se dizer, no que se refere ao reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos escolares, que a proposta dos TEE é realmente diferenciada de tudo que já se apresentou ou se institucionalizou como proposta de educação escolar para os povos indígenas, ao

aliar a questão educacional à territorial. Esta política inaugura um novo momento no processo histórico de protagonismo escolar indígena.

Foram criados 23 territórios etnoeducacionais, dois no Mato Grosso do Sul; o Etnoterritório Povos do Pantanal e o Etnoterritório Cone Sul onde se localiza os municípios estudados nessa tese. A criação do território etnoeducacional significou um movimento de organização da educação escolar indígena, em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios, que compõem o território brasileiro.

Em Mato Grosso do Sul, a partir da criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEE), de acordo com Souza, I. (2017, p. 74), “mudou o olhar e passou-se ver o território como sendo Guarani e Kaiowá”, onde no território é a cultura e a língua que o formam e nesse novo desenho não se considera a situação jurídica do território, não é o município quem determina ou dita a forma de funcionamento das escolas, por exemplo, e sim um sistema que promova o diálogo nos municípios para a definição de atuação das escolas.

Diante do exposto que o etnoterritório é constituído pela cultura e pela língua, os TEE não se constituem, portanto, em uma materialidade territorial, fisicamente instituída, mas em relações que permitem essa sua percepção do território pelos sujeitos envolvidos e que todos os municípios do Cone Sul, fazem parte de um grande território indígena, o etnoterritório Kaiowá e Guarani.

Outra situação que ocorre com relação à educação escolar indígena é que toda legislação vigente e as diretrizes, principalmente, garantem uma organização específica às escolas indígenas, mas os sistemas de gestão de educação tanto na esfera estadual, como em alguns municípios, não possuem sistemas específicos de organizações pedagógicas e de gestão escolar. Sendo assim, ficam a depender dos gestores das secretarias com relação ao respeito as suas especificidades, na prática, e na forma de organizar. Percebemos com muita ênfase ao realizar os diagnósticos escolares, que será apresentado no capítulo IV dessa tese.

Apesar de todas as garantias também, com relação ao ensino de línguas, não há uma educação linguística nas comunidades. Nenhuma apresenta de fato um amadurecimento no processo de desenvolvimento das habilidades das línguas. Sendo assim, entendemos que qualquer grupo, ou governo que elabore uma política linguística e o estado implemente, nesse caso das políticas linguísticas declaradas, mesmo assim, ao formalizar e oficializar as práticas a partir das escolhas feitas, mesmo assim, as políticas

linguísticas irão precisar de entendimento e uso, e isso só acontece com a sociedade envolvida.

Também podemos dizer que as políticas linguísticas declaradas aqui, demonstram um avanço legal, mais respeitoso e que olha para as línguas indígenas como um direito humano, mas que ainda há um engessamento dessas leis com relação ao envolvimento de um trabalho coletivo de governo federal, estadual e municipal. Também, que muitos não indígenas que estão a frente desses órgãos governamentais estão à mercê de decisões de políticas partidárias. Caso um gestor perca a eleição nessas esferas, muda-se toda a gestão dos órgãos, o que pode representar retrocessos de séculos, sem exagero. Pessoas estão à frente de decisões, pessoas sem entendimento ou com entendimento de que os indígenas devem ser integrados a sociedade e não respeitados suas condições culturais, sociais e linguísticas, podem fazer com que todo avanço fique estagnado.

Essas políticas estão voltadas aos povos indígenas, publicadas, mas podemos ratificar não haver uma política de fato de valorização dos povos, pois visam apenas os indígenas, enquanto isso, uma política geral, para não indígenas, reforça preconceitos a esses povos. Percebe-se que há uma evolução em todo entendimento da educação escolar indígena e dos direitos indígenas em si, mas as sociedades não indígenas continuam com pensamentos arcaicos e colonizadores, sendo um ponto muito importante em todo processo.

3.1.3 As Políticas Linguísticas Declaradas em Mato Grosso do Sul

O Estado de Mato Grosso do Sul é fruto da divisão do Estado de Mato Grosso em 1977, possui a segunda maior população indígena do Brasil, ficando atrás do Estado do Amazonas, portanto, possui em seu território a concentração de várias etnias e línguas indígenas, dentre elas, a língua portuguesa, como língua oficial, as línguas indígenas, línguas de imigrantes, pois o estado além de receber historicamente pessoas de outros países para residirem, também faz fronteira com o Paraguai e Bolívia e nos últimos anos vive o acolhimento de refugiados, principalmente vindos da Venezuela e do Haiti, ambos países em crise econômica e social.

A Constituição Estadual foi promulgada em 5 de outubro de 1989 e as discussões para a elaboração já se baseavam na Constituição Nacional promulgada um ano antes e

por essa razão a do Estado trazia mais reconhecimento aos indígenas, apontava as questões fronteiriças e por consequência a pluralidade cultural.

Contudo, o Sul de MS se construiu com base em políticas de ocupação do território, sem o devido respeito aos que já residiam. Essas políticas, como já mencionadas em sua maioria no capítulo I, tiveram um impacto desolador com relação aos povos indígenas, tanto no período da Guerra do Paraguai, passando pelo período da exploração da erva-mate, expansão da agricultura e pecuárias e plantações de monocultura como cana-de-açúcar e soja.

Mesmo assim, a partir da referida constituição, o Art. 249 “reconhece as nações indígenas de seu território, assegurando-lhes modos de vida próprios, respeitando sua cultura e sua língua”. Afirma que compete ao poder público organizar programas de estudos e de pesquisa nos idiomas indígenas com a premissa de preservação e valorização. Apresenta garantias com relação ao uso das línguas indígenas na educação básica e estipula a preferência de contratação dos professores indígenas, reforçando, assim, o direito de o ensino estar preferencialmente sob a responsabilidade dos indígenas de cada comunidade.

Outro documento que pode ser considerado uma política linguística, é o Decreto Estadual n.º 10.734, ratificado em 18 de abril de 2002, que criou a categoria de Escola Indígena no Sistema Estadual de Ensino em MS, desde 1999 essa categoria já havia sido criada pelo governo federal como já explicitado no capítulo anterior. Esse documento se faz reafirmar o compromisso com as especificidades do ensino e o respeito às leis maiores que já preconizava o acesso diferenciado dos estudantes indígenas.

Assim como no âmbito nacional, houve um desencadear de documentos com relação aos povos indígenas e seguiu por meio da Lei Estadual n.º 2.787, de 24 de dezembro de 2003, no qual se reafirma o uso de línguas maternas nas escolas indígenas de educação básica no Sistema Estadual de Ensino.

Em 16 de abril de 2008 se promulga o Decreto Estadual n.º 23, com o intuito de produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos para o ensino da língua e cultura indígenas.

Com base no PNE de 2014, aprovam-se as diretrizes do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS) por meio da Lei Estadual n.º 4.621 em 22 de dezembro de 2014, e esses documentos também consoantes visam o “respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”, e como os

documentos exigia a elaboração de estratégias, no PEE, se garantia a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos para indígenas e o acompanhamento para assegurar “o uso da língua materna pelas comunidades indígenas”, também, a intenção de criar cursos de “pedagogia bilíngue para atendimento de indígenas e a inclusão de requisitos referentes às especificidades culturais.

Seguindo a cronologia nacional, o governo do Estado lançou o Plano Estadual de Cultura de Mato Grosso do Sul (PEC/MS), por meio Lei Estadual n.º 5.148, de 27 de dezembro de 2017 e tem o prazo de dez anos para realizar o objetivo de valorizar e difundir a diversidade cultural, étnica e regional sul-mato-grossense, em especial as vertentes indígenas.

E ainda, o Decreto Estadual nº 15.298, de 23 de outubro de 2019, dá abertura para que se crie um banco de Reserva de Profissionais para a Função Docente Temporária e que esse deveria favorecer para atuação em escolas estaduais indígenas de professores indígenas que tenham conhecimento da língua indígena, ou seja, ajudar na complementação de um ciclo da educação diferenciada. Ter o ensino na língua indígena em todos os níveis da Educação Básica.

O Estado é recente, mas vem seguindo o guia das legislações nacionais no que diz respeito às políticas linguísticas e políticas públicas para os indígenas. Na tese estamos tratando mais especificamente das etnias e das línguas Kaiowá e Nhandeva (como explicado no capítulo I) e que se autodenominam Guarani e assim o nomeamos na tese por completo e tratamos também das relações dessas línguas minoritizadas e da língua portuguesa, mas grosso modo explicitamos os contextos sociolinguísticos como um todo e conforme a necessidade de explicação.

Sendo assim, é importante dizer que a todas as etnias do Estado, além de utilizarem suas línguas maternas, aquelas que não perderam, também usam a língua portuguesa. Portanto, são comunidades bilíngues e em alguns contextos, de fronteira, por exemplo, são plurilíngues.

Podemos entender diante da realidade que as políticas linguísticas de MS não dão conta de favorecer o uso em todos os espaços, as línguas Guarani, Kaiowá, Ofaié, Guató, Boróro, Terena, Kinikinau, Chamacoco, Kadiwéu, estão correndo risco de desaparecer ou já desapareceram como as etnias Kamba e Atikum que já perderam suas línguas.

Essas razões já são mais que suficientes para que se estabelecessem medidas que causassem valorização, permanência e ampliação do uso dessas línguas no Estado, assim como os aspectos culturais e do respeito ao que eles representam.

Além dessas políticas linguísticas, citadas para termos um panorama do se trata entre as línguas e as leis, muitas não são implementadas como práticas de intervenção no sentido de protegerem as vulnerabilidades, juntamente como as comunidades e os estudiosos dessas línguas.

Tabela 4 Tabela das Políticas Linguísticas Declaradas para as Línguas Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul

Ano	Políticas	Práticas
1989	Constituição Estadual de MS	Reconhecimento aos indígenas, apontava as questões fronteiriças e por consequência a pluralidade cultural.
2002	Decreto Estadual n.º 10.734	Criou a categoria de Escola Indígena no Sistema Estadual de Ensino em MS
2003	Lei Estadual n.º 2.787	Reafirma o uso de línguas maternas nas escolas indígenas de educação básica no Sistema Estadual de Ensino.
2008	Decreto Estadual n.º 23	Produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos para o ensino da língua e cultura indígenas
2014	Diretriz do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.	Estabelecimento de estratégias para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena
2017	Lei Estadual n.º 5.148	Plano Estadual de Cultura de Mato Grosso do Sul. Com objetivo de valorizar e difundir a diversidade cultural, étnica e regional sul-mato-grossense
2019	Decreto Estadual n.º 15.298	Criou um banco de Reserva de Profissionais para a Função Docente indígena e em língua indígena

3.1.4 Políticas Linguísticas no Ensino Superior: Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*

A Licenciatura Intercultural Indígena foi pensada como um curso que se desenvolveria na perspectiva da alternância que, grosso modo, consiste numa formação

que ocorre em tempos e espaços, na universidade e na comunidade, de forma presencial, num movimento de idas e vindas, o que facilita um trabalho de intervenção pedagógica e social nas comunidades das quais os acadêmicos fazem parte. Para Martins & Knapp (2015) é por essa razão que o curso é constituído de Tempos Universidade e Tempos Comunidade.

Nesse tipo de curso, o diálogo e a reflexão precisam ser constantes, não só para planejar as aulas, elaborar material, fazer avaliações acerca do andamento do curso, preparar as etapas presenciais no Tempo Universidade e os atendimentos pedagógicos que ocorrem no Tempo Comunidade; mas também para discutir e amadurecer concepções sobre Educação Escolar Indígena diferenciada, específica e autônoma; interculturalidade; interdisciplinaridade; transdisciplinaridade; docência multidisciplinar; bilinguismo e políticas linguísticas, por exemplo.

Em 28 de maio de 2012, é criada a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), na qual o curso passou a ser lotado. Com isso, o curso teve direito a 11 vagas de professores efetivos e exclusivos. Parte do grupo de professores, na ocasião, passou a estudar o Projeto Pedagógico do Curso a fim de verificar quais seriam as alterações possíveis a serem feitas sem alterar a essência da formação e do que ele representa para os Guarani e Kaiowá. Para realizar as alterações, foram realizados sucessivos seminários, debates, reflexões e avaliações com a participação de representantes do Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, professores das instituições parceiras (UCDB e SED), egressos e acadêmicos do Curso. Temas como alternância, interculturalidade e políticas linguísticas foram recorrentes nos diversos momentos de estudo e socialização das concepções amadurecidas (MARTINS & KNAPP, 2015). E Nesse período foram feitas escolhas linguísticas, com base nas reflexões coletivas, a fim de reforçar o valor da língua indígena dos acadêmicos no âmbito da formação, tendo em vista que ela é a primeira língua; e aperfeiçoar o domínio da língua portuguesa, entendendo que esta é a segunda língua dos indígenas matriculados no Curso.

Nesse sentido e por meio de políticas linguísticas discutidas, o curso adotou práticas de valorização, a manutenção e a ampliação de uso das línguas indígenas no curso de formação, parte do analisamos nessa sessão, foi publicada por Sales, Martins e Knapp em 2013, sendo:

A primeira a ser considerada é o Processo seletivo específico e diferenciado: desde a seleção dos alunos para ingressarem na Licenciatura Intercultural – Teko Arandu, fica

nítida a valorização da língua materna, pois os candidatos devem saber ler e escrever na língua indígena, bem como saber se expressar oralmente, demonstrando domínio da língua de sua comunidade. Por isso, mantivemos a prova de redação em língua Guarani e também a prova oral (respeitando suas variedades);

A segunda política linguística mantida foi o registro das aulas nos tempos universidade 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, da -se 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. Com o passar dos anos houve um enfraquecimento dessa prática, e atualmente os novos estudantes exercem sem a motivação inicial e muitos se recusam a escrever porque não se sentem proficientes o bastante para se expor para todos de forma oral e escrita, consideramos que deveria haver uma avaliação com todo o curso, afim de buscar fortalecimento desses registros.

Outra ação de política linguística do curso, são as possibilidades de tradução nas aulas da universidade por conta de que 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 de a 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;

A quarta política linguística que podemos citar são as noite políticas e noites culturais com predomínio do uso oral da língua Guarani: as reuniões propostas pelos acadêmicos para discutir os mais variados assuntos são proferidas quase que, exclusivamente, na língua indígena, bem como as noites culturais promovidas pelos mesmos;

A quinta prática de linguagem adotada pela Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu é a 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 crenças religiosas tradicionais, mas põe em relevo, para a compreensão dos rituais, o pleno domínio da língua indígena, sendo alternadamente rezadores kaiowá e rezadores guarani

Como sexta política linguística, podemos citar a presença de um técnico administrativo bilíngue no Curso na parte administrativa do Curso, contamos com a colaboração de um técnico bilíngue português/Guarani, mas ocorre que a interação entre os estudantes e o técnico ocorre em sua maioria em língua portuguesa.

A sétima política linguística adotada é a presença de professores indígena e outros bilíngues no Curso: conta atualmente com dois professores que dominam a língua Guarani, e um indígena professor kaiowá, sendo que dois são não-indígena e um indígena. Contudo, outros mecanismos estão sendo utilizados para a inserção de mais professores bilíngues. Um exemplo disso é o acordo de cooperação que a UFGD possui com a SED/MS, no qual está prevista a cedência de quatro professores da SED para atuar exclusivamente na Licenciatura Indígena. Essas vagas estão sendo, gradativamente, preenchidas por professores indígenas e outros professores indígenas já atuaram no curso por meio de processo seletivo.

Oitava prática linguística é o 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;

Como nona política linguística explicitada são as práticas de oralidade e escrita em ambas as línguas e reflexões linguísticas em ambas as línguas, nas quais as políticas linguísticas adotadas tendem a valorizar claramente a língua materna do discente no currículo do curso. Tornando mais evidente que, na formação de professores dentro dessa área, os conteúdos e as metodologias a serem desenvolvidos devam considerar, de fato, que a língua indígena seja a primeira de seus alunos, e que a língua portuguesa se firme como segunda língua.

Como décima ação de política linguística primou-se pela elaboração de materiais e recursos didáticos em língua Guarani - a partir dos Componentes Curriculares que focam a elaboração de materiais e recursos didáticos, bem como as ações oriundas do PIBID, Residência Pedagógica e Saberes Indígenas na Escola.

Outras ações como seminários e apresentações artístico-culturais no Tempo Comunidade com predominância da língua Guarani - como parte das atividades do curso aconteciam a cada fim de semestre, atualmente essa prática enfraqueceu devido aos mais de dois anos de pandemia, em que não havia permissão de entrada nas comunidades. As apresentações ocorriam na língua que é mais funcional e compreensível na área indígena, ou seja, a língua Guarani e kaiowá.

As palestras nas escolas indígenas também estão sendo retomadas aos poucos, geralmente eram 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. Isso também garantiria o conhecimento linguístico de toda comunidade sobre a sua própria língua. Uniam diretores, coordenadores e professores indígenas e não – indígenas para estudos sobre a 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.

Havia um movimento para que se desenvolvessem maiores habilidades de oralidade, leitura e escrita nas duas línguas, pois acredita -se que não somente os alunos que optarem pela área de Linguagens curso, devam receber esses conhecimentos nas duas línguas, mas também os que forem para as áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática.

3.2 Línguas Indígenas de Mato Grosso do Sul

Se prestamos bem atenção em tudo que já foi escrito até agora, as línguas sempre estiveram nos planos mais importantes sobre a questão territorial no Brasil, primeiro para expansão do processo de colonização, depois para uma ocupação no interior do Brasil e nesse momento para a retirada de direitos em nome do chamado “desenvolvimento econômico”, sempre em políticas às avessas, para invisibilizar povos que já estão marginalizados.

Mas o que são línguas indígenas? Quais são as origens de cada uma? Essas perguntas podem não ser um bom questionamento de uma tese, pois se subteme de que nesse nível de estudo os conceitos já estejam bem definidos. Será mesmo? Nesse sentido,

como tratamos de línguas minoritarizadas e de pouco conhecimento da sociedade não indígena, se torna relevante trazer essas informações e dar visibilidade, mesmo que não seja em profundidade, para entendermos as consequências e os riscos que elas correm atualmente.

A discussão sobre o conceito de língua, por exemplo, é complexa. Temos as várias correntes teóricas e cada uma é importante para os estudos linguísticos, pois nos ensinam e desenvolvem pesquisas para a área, e a cada momento, por estarmos em constante aprendizado e entendimento por meio das investigações, eles nos atendem ou não. Nessa pesquisa, por exemplo, se ponderarmos apresentar o conceito delimitado por um autor, estaríamos agindo da mesma forma como sempre agimos, apresentando o que já está posto, como verdade, de maneira acrítica. Como os conceitos são apresentados não consideram os processos de afirmação étnica e de autonomia dos povos sempre subalternizados e com base em teorias eurocêntricas (MAKONI E PENNYCOOK, 2007).

Zavala (2014) nos diz para ficarmos atentos para as diferentes ideologias linguísticas porque elas atravessam as produções científicas em torno da “língua” enquanto objeto de estudo, também enquanto políticas linguísticas e de ensino, desenvolvidas para os povos indígenas.

As concepções de língua que dominam, equivalem ao que Calvet (1978), definiu como “glotofagia”. Ele apresenta as dicotomias entre língua x dialeto, civilizado, selvagem, e o que podemos dizer que reafirma a ideia de superioridade de um sobre os outros. Quando nos referimos ao conceito de língua localizadamente, geralmente associamos a uma classificação definida por modelos definidos, e esse são geralmente hegemônicos.

Podemos dizer que isso ocorre também quando associamos os conceitos de primeira língua (L1), segunda língua (L2), Língua materna, língua estrangeira, língua indígena, língua nacional, língua oficial. Digamos que o que não se encaixa nas definições, se estabelece outros termos “glotofagicamente”, segundo Calvet, como não “língua”, sem a possibilidade de serem conhecidas, tornadas invisíveis, inexistentes.

Os dados apresentados por Seki (1999) eram de aproximadamente 180 línguas, o Censo de 2010 contabilizou-se cerca de 274, Martins e Chamorro (2012), dizem que muito da discrepância entre os números pode ser da dificuldade de entendimento do que seja língua e dialeto, e Maher (2018), nos faz pensar em outras questões, será que isso se

dá mesmo pelo fato de não distinção entre esses dois conceitos ou nasceram quase 100 línguas e pouco mais de 20 anos?

Maher (2018) discute que identificar como falante de línguas indígenas nas entrevistas do censo, numa busca pela visibilidade para os recursos e usos linguísticos não classificáveis e quantificáveis pela taxonomia oficial das línguas vigentes, também César e Costa (2018), afirmam que o número de línguas indígenas desenhado no censo 2010, são baseados em conceito e concepções hegemônicas e não apresentam considerações críticas e mesmo com o aumento considerável do número de línguas, mais esconde a diversidade e a complexidade dos recursos e dos usos linguísticos indígenas (CESAR E COSTA, 2013 apud MAHER, 2018, p. 8).

Essas discussões são importantes à medida que a nos repensamos enquanto não indígena, trabalhando e estudando em meio a outra sociedade, e tentando se descolonizar. Edgar Morin em 1951 já dizia que “repensar a reforma é reformar o pensamento” o sentido aqui empregado é que devemos nos desdobrar para não impor, suspender as certezas e tentar mais ouvir do que dizer. Nos anos vividos com os povos kaiowá e guarani, nos coube aprender que há uma complexa rede de entendimentos sobre a linguística e as linguagens, do que entendemos como conceitos científicos e que ainda aplicamos as noções de língua, variedade, língua materna, dialetos que não necessariamente fazem parte do repertório indígena, não necessariamente por desconhecimento, mas porque eles repercutem seus repertórios e dimensionam de uma maneira que só eles mesmo tem o entendimento, nós não indígenas, tem recaído e implicado a colonialidade do saber e do poder por meio das nossas vivências e formação, dificultando também o entendimento de outras formas de refletir criticamente sobre a (meta) linguagem possível para as sociedades indígenas.

Sendo assim, passamos para próxima questão: Qual a origem genética das línguas indígenas?

Embora possam ter princípios comuns, as línguas são vivas e sujeitas a fatores externos que podem acarretar e variações ou quaisquer outras alterações. Esses fatores se equilibram com a necessidade de entendimentos entre os usuários que fazem ajustes visando uma melhora na comunicação, podemos dizer que se configura como inteligibilidade mútua, como sendo ajustes entre esses indivíduos. Quando as pessoas que utilizam as línguas, por algum motivo, precisam se reorganizar em comunidades distintas ou como Rodrigues (2002) se organizam em subcomunidades, a necessidade de ajustes

pode diminuir e essas subcomunidades que se afastaram têm a tendência de ajustar menos e se diferenciarem mais. Esse distanciamento geográfico faz com que comunidade percam o contato entre si, fazendo com que as línguas também se distanciem, se tornando como consequência em línguas cada vez mais diferentes. Rodrigues (2002). nos dá essa explicação e acrescenta que “(...) é assim que a história das línguas do mundo é uma história de sucessivas multiplicações, e só assim pode ter sido a história e a pré-história das línguas indígenas brasileiras” (RODRIGUES, 2002, p.180).

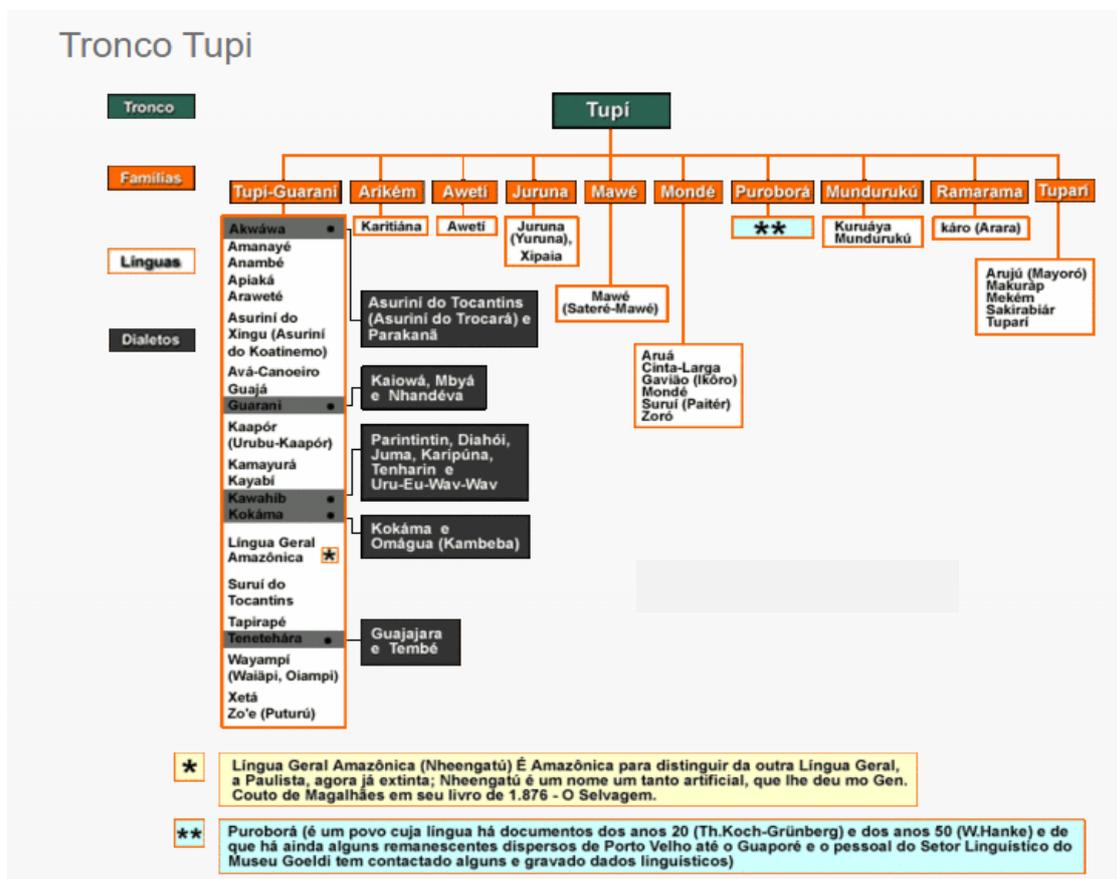
Mesmo com diferenças, se a língua conserva características ou elementos em comum que permitem reconhecimento entre elas, se considera que pertencem à mesma família, a mesma origem, dessa forma, Rodrigues (1984; 1985), definiu família linguística como um grupo de línguas que compartilham características específicas como: vocabulário e alguns aspectos gramaticais por desenvolverem referências de ancestralidade. Um exemplo que diz bastante respeito a essa tese é a família Tupi Guarani, como um conjunto de línguas que se reconhecem como descendentes de uma língua anterior, pré-colombiana e não possuem documentação. Como exemplo de línguas aparentadas citamos a língua Kaiowá e a língua Nhandeva, chamada de Guarani, que pertencem à mesma família, pois são parecidas. Quando dizemos serem pertencentes a mesma família, tupi-guarani, portanto, a mesma origem genética.

Essa família se destaca entre as outras da América do Sul pela grande extensão territorial que engloba, desde grande parte do Brasil, Paraguai. Bolívia, Colômbia, Peru, Argentina e Guiana Francesa.

Sobre a origem e a classificação genética em famílias, considera-se que elas podem ocorrer em tempos diferentes. Se são famílias muito antigas, remontando cerca de 5000 anos, Rodrigues (1986;2007), define que dependendo do tempo dessa familiaridade, pode se dizer que também pertencem ou não a um Tronco Linguístico. A família tupi-guarani está ligada ao tronco linguístico Tupi, assim como outras famílias. Exemplos da organização em famílias, troncos, línguas e dialetos, podem ser mais bem estudados a partir dos escritos de Rodrigues (1947, 1951, 1952, 1953, 1981, 1996, 2000, 2001, 2007, 2012), entre outros.

Uma grande diferença no tronco Tupi é que a única família que existe fora do Brasil, é a tupi-guarani, as outras famílias que se inserem no parentesco nesse tronco linguístico existem apenas no Brasil. São cerca de 10 famílias linguísticas no Tronco: *Tupi-guarani, Mawé, Awetí, Mundurukú, Juruna, Arikém, Tupari, Mondé, Ramarára e*

Puruborá. A família linguística mais numerosa é a tupi – guarani com cerca de 40 línguas ao todo são aproximadamente 70 línguas, podemos ver no organograma do tronco.



Fonte: Instituto Sociambiental (2023)

Também nos deparamos com outras línguas que não pertencem a nenhum desses dois troncos e que estudos as localizam em outras famílias linguísticas, tais como o *Terena* e o *Kinikinau*, pertencentes a família *Aruak*, o *Chamacóco* que pertence à família *Zamuco* e a língua *kadiwéu* que pertence à família *Guaikurú*.

Rute Monserrat (1985), no prefácio do livro *Línguas Brasileiras: Para Conhecimento Das línguas Indígenas*, de Aryon Dall’Igna Rodrigues, em que diz as línguas indígenas constituem “(...) um dos pontos para os quais os linguistas brasileiros deverão voltar a sua atenção. Tem-se aí, sem dúvida, a maior tarefa da linguística no Brasil”. Por um lado, “cada nova língua que se investiga traz novas contribuições à linguística; cada nova língua é outra manifestação de como se realiza a linguagem humana”. Para Rodrigues (2012), cada nova estrutura linguística que se descobre pode levar-nos a alterar conceitos antes firmados e pode abrir-nos horizontes novos para a visualização geral do fenômeno da linguagem humana”. Esse texto de Monserrat (1985),

é baseado num artigo publicado em 1966 por Rodrigues, intitulado “*Tarefas da Linguística no Brasil*”, ou seja, 56 anos depois, continua mais atual que nunca.

Há uma estimativa que segundo Rodrigues (1993), que existiam cerca de 1078 línguas indígenas em terras brasileiras no período da colonização e que restaram cerca de 180, somente 15% do total e a maioria dessas, já se encontram moribundas, faladas por poucas pessoas e com menos chances de resistir aos avanços maciços da Língua Portuguesa. Oliveira, (2008), diz que situação parecida ocorreu nas Filipinas, hoje com apenas 160 línguas, no México, hoje como 241, na Índia, com 391 e na Indonésia, com 663 línguas.

No Brasil, o glotocídio se deu por uma política linguística de apagamento das línguas e o seu deslocamento se deu por meio da substituição pela Língua Portuguesa, como podemos ratificar por meios dos documentos estudados e atualmente, apesar dos avanços legais, não são valorizadas, pelo contrário, são vistas como problema, ou seja, o processo de apagamento das línguas indígenas continua e o desenvolvimento de políticas e práticas linguísticas de valorização e ampliação do uso se torna cada vez mais urgente.

Do contexto global e nacional, para o contexto estadual, não temos diferença. Em Mato Grosso do Sul, são apenas 11 línguas indígenas e nenhuma possui espaço confortável para ser utilizada, muito pelo contrário, cunhamos o termo confinamento linguístico para tentar explicar que a existência e uso dessas línguas, se restringe a local específico: comunidade indígena. Mesmo em cidades onde a maioria da população se autodeclara indígena, as línguas não são vistas, faladas, ouvidas e muito menos lidas em lugares que não sejam as próprias comunidades.

Para tentar visibilizar a situação de vulnerabilidade das línguas no mundo, a UNESCO em 2010, criou o Mapa das Línguas em Risco de Extinção e segundo as informações contidas nele, todas as línguas indígenas do país correm risco, umas mais, outras menos, sendo 97 línguas estão vulneráveis; 17 em perigo; 19 seriamente em perigo; 45 em situação crítica e 12 já foram extintas desde os anos 1950 (CHAMORRO e MARTINS. 2012).

Sendo assim e na medida da urgência de se ter mais informações, foram delimitados níveis de vitalidade de cada língua, sendo:

Descrição dos fatores de vitalidade linguística delimitados pela UNESCO, 2010

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 onde 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

Com base, principalmente, no critério de “transmissão da língua de geração para geração”, foram estabelecidos outros níveis de vitalidade para as línguas pesquisadas pela UNESCO, 2010:

Níveis de vitalidade das línguas segundo a UNESCO (2010)

Nível de Vitalidade	Condição da Língua
Línguas a salvo	Seriam todas as gerações falam a língua e sua transmissão de uma geração para outra é contínua.
Línguas Vulneráveis	A maioria das crianças fala a língua, porém seu uso pode estar restrito a determinados contextos (familiar, rituais religiosos, etc.).
Língua em Perigo	As crianças já não adquirem com suas famílias a língua como língua materna.
Línguas Seriamente 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 nem com seus filhos.
Línguas 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.
Línguas extintas	Não possuem falantes desde a década de 1950.

Com base nesses critérios, podemos analisar as línguas indígenas de Mato Grosso do Sul.

Tabela 5 Situação das línguas indígenas de Mato Grosso do Sul segundo Chamorro e Martins, 2015 .

Situação das línguas indígenas de Mato Grosso do Sul segundo a UNESCO (2010).				
Tronco linguístico	Família Linguística	Língua	Nível de vitalidade	Número de falantes
Tupí	Tupí-Guaraní	Kaiowá	Vulnerável	20.000
Tupí	Tupí-Guaraní	Guaraní	Vulnerável	10.000
Macro-Jê	Guató	Guató	Situação crítica	5
Macro-Jê	Ofaié	Ofaié	Situação crítica	12
Sem identificação	Aruák	Teréna	Seramente em perigo	19.000
Sem identificação	Aruák	Kinikináu	Situação crítica	11
Sem identificação	Guaikurú	Kadiwéu	Em perigo	1.600
Sem identificação	Zamúco	Chamacóco	Situação crítica	40

Fonte: Chamorro e Martins, 2015

Sobre a Língua e o Povo Kadiwéu: são descendentes dos Guaikuru, conhecidos como guerreiros, cavaleiros, o contato com o não indígena ocorreu provavelmente em no século XVI, quando europeus buscavam por metais preciosos, no século XVIII, passaram pela influência de missionários e posteriormente dos militares por conta da construção de fortes na fronteira com o Paraguai e Bolívia, a participação ativa na Guerra sobre o Paraguai em 1870. Residem, atualmente, próximo à cidade de Porto Murtinho, com uma população estimada em 1629 integrantes (FUNASA, 2006). A Reserva Indígena Kadiwéu, foi demarcada em 1981 e possui 538.536 hectares, compreende a Serra da Bodoquena e parte do Pantanal. Os kadiwéu vivem em quatro aldeias: Aldeia Bodoquena, Aldeia Campina, Aldeia Tomázia e Aldeia São João.

Os Kadiwéu são muito conhecidos por suas artes, a pintura corporal e por sua cerâmica. A pintura é considerada complexa e individual e marcava a hierarquizado povo.

Dependendo da pintura tinha-se autorização para casar, se eram prisioneiros, guerreiros, marcava a individualidade.

Segundo o Ministério Público Federal (2013), havia intervenção para que se construísse a escola, atendimentos e plantões médicos, manutenção de estradas de acessas comunidades, entre outras.

A Língua encontra-se, segundo a Unesco, 2010 em perigo de extinção com aproximadamente 1600 falantes (FUNASA, 2006), e o fato de as crianças não adquirirem como primeira língua no âmbito familiar, considera-se que o português se tornou a primeira língua desse povo. Nesse sentido, políticas linguísticas de revitalização são imprescindíveis.

Algumas pesquisas se destacam com relação à língua Kadiwéu, sendo a Professora Silvia Braggio (1981), em sua dissertação de mestrado intitulada *Análise e descrição de aspectos fonológicos e morfológicos da língua Kadiwéu.*, também com o *Dicionário bilíngue Kadiwéu-Português / Português-Kadiwéu*, Griffiths (2002; 2006) e com o artigo sobre a descrição de aspectos gramaticais da língua. Souza (2012), Lilian Aires, em sua dissertação de mestrado, descreveu a fala feminina e a fala masculina na Língua Kadiweu e posteriormente o doutorado também com estudos nessa língua. A formação de professores de forma específica, também contribui com estudos sobre o povo, a cultura e a língua, sendo que as principais publicações sobre materiais didáticos referentes a esse povo, foram desenvolvidos pela secretaria de Estado de Educação ou então pela Licenciatura que forma Professores Indígenas “Povos do Pantanal”, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

- JOSÉ DA SILVA, G. et al. (Orgs.). *Dinatitalo okomaga gobagatedi*: Construído pelas nossas próprias mãos. Livro de Alfabetização. 2. ed. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2005. v. 1. 129p.
- JOSÉ DA SILVA, G. et al. (Orgs.). *Dinatitalo okomaga gobagatedi*: Construído pelas nossas próprias mãos. Livro de Neoalfabetização. 2. ed. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2005. v. 1. 133p.
- ESTUDANTES DA PRIMEIRA TURMA DO CURSO NORMAL MÉDIO INDÍGENA, POVOS DO PANTANAL. *Kadiweu: Nimatematica Ejiwajegi* [Matemática]. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, [20]. 27p.

- SOUZA, Fábio Lopes de; VINHA, Marina (Org.). Brincadeiras, jogos e festas kadiwéu. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2005. 76p.

Sobre os Kinikinaw foram considerados uma etnia extinta. Isso se deu porque foram obrigados a renunciar sua identidade porque órgãos indigenistas os convenceram a se autodeclararem Terena. Em 1872, Francisco Cardoso Júnior, Diretor Geral dos Índios, escreveu que os Kinikinawa totalizavam mil indivíduos. Eles acabaram se estabelecendo em Albuquerque e Miranda, demonstraram as habilidades com agricultura e provavelmente movimentaram a economia no então estado de Mato Grosso (MPF, 2013, p. 05).

Tiveram sua população reduzida ainda mais devido à guerra e ainda foram perseguidos por fazendeiros e invasores que roubaram suas próprias terras. Por isso foram incentivados a viverem ocultos. Atualmente vivem com os Kadiwéu e possui uma população com cerca de 250 pessoas. Em 1997, a Prefeitura de Porto Murtinho, começou efetivar a educação escolar na terra indígena Kadiwéu com a perspectiva da implantação de escolas que atendessem às necessidades de todas as aldeias. Na aldeia São João onde residem os Kinikinaw eles desejaram ter o mesmo tratamento dado aos Kadiwéu. São reconhecidos como etnia, mas a situação é complexa porque não possuem aldeias própria e sua língua, segundo a Unesco (2010), está na situação crítica, ou seja, corre sério risco de extinção.

Sobre a língua não há muitos trabalhos publicados, encontramos a tese de doutorado de Souza (2008), como uma referência no que se refere a Análise e descrição de aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua.

Sobre os Terena, são um dos 4 subgrupos da nação txané-guaná que habitavam o Chaco Paraguai provavelmente até o final do século XX. Reconhecidos por seus saberes na agricultura, mas com toda complexidade do contato, são poucas famílias que vivem exclusivamente dessa forma de subsistência atualmente, retratando perdas tradicionais. Estão localizadas mais especificamente em nove terras indígenas, cada território com sua especificidade, mas estão cercados por fazendas e compreendem 8 municípios da região oeste do estado, sendo: Terra Indígena Cachoeirinha no município de Miranda, Terra Indígena Taunay/Ipegue no município de Aquidauana, e Terra Indígena Buriti na cidade de Sidrolândia/ Dois Irmãos do Buriti).

Passaram e passam por muitos conflitos relacionados a demarcação de terras, fato marcante foi em 2009, quando a tropa de choque da Polícia Militar atuou com truculência para retirar indígenas de uma retomada e feriu dois indígenas, em 2010 novamente ação truculenta da polícia deixou indígenas feridos, são comunidades em conflito latente na tentativa da retomada de suas terras tradicionais.

Com relação à língua e dentro dos níveis apresentados pela Unesco (2010), a língua terena se encontra seriamente em perigo, ou seja, as gerações mais velhas, os avós é que ainda falam a língua, adultos podem compreender, mas não conseguem transmitir para as novas gerações. Na dissertação de Mamede, 2017, ele apresenta a relação sociolinguística na comunidade indígena Buriti, MS e algumas políticas linguísticas que têm sido adotadas.

No que se refere aos estudos linguísticos referentes a essa língua, podemos destacar a dissertação de mestrado de Almeida (2005), a qual apresenta um estudo lexical e proposta de elaboração de um dicionário infantil (bilíngue Português-Teréna), Bendor-Samuel, publicou vários artigos sendo em 1960 um estudo sobre a segmentação da língua, 1961 um Estudo sobre estruturas gramaticais e fonológicas da língua, em 1963 o estudo descritivo de sintagmas da língua e um estudo sobre o acento em terena e 1966 o estudo sobre traços prosódicos.

Mais tarde, Butler (1977), publicou o texto sobre a derivação verbal em Terena e em 2003, elaborou a descrição das funções do artigo e 2007, a descrição dos aspectos modais e temporais. Também se destaca o estudo de Eastlack (1968), sobre os pronomes da língua, ainda, Ekdahl e Butler escreveram notas explicativas sobre a ortografia e Garcia (2007), elaborou a tese de doutorado sobre um estudo sociolinguístico da comunidade indígena Teréna de Ipegue assim como Ladeira (2001), que também fez seu doutorado a partir de uma análise sociolinguística de uma comunidade Terena e Silva (2009), na dissertação de mestrado, na qual fez uma análise e descrição fonológica da língua. Oliveira (2021) em sua tese de doutorado, fez uma análise gramatical da língua Terena, destacando aspectos da fonologia, da morfologia e da sintaxe dessa língua entre outros.

No âmbito da produção de materiais didáticos elaborados a partir da formação de professores indígenas, temos:

ESTUDANTES DA PRIMEIRA TURMA DO CURSO NORMAL MÉDIO INDÍGENA, POVOS DO PANTANAL. Etnomatemática Têrenoe. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 36p.

Sobre os Guató constam que os primeiros escritos sobre essa etnia, data 1543, pelo colonizador espanhol Alvar Núñez Cabeza de Vaca, que andou pelas ilhas no Rio Paraguai. São descritos indígenas isolados que vivem segundo as cheias e as secas do pantanal. No texto *Culturas e línguas indígenas do Brasil* do antropólogo Darcy Ribeiro e o SPI declararam os Guató como extintos. A falta de levantamentos sobre as populações causou esse equívoco, que só foi desfeito cerca de 30 anos depois, quando descobriram famílias de remanescentes residindo na periferia de Corumbá. Os Guató sofreram muito com a Guerra do Paraguai, pois foram os principais guias e soldados das tropas brasileiras na região pantaneira e por estarem na linha de frente lutaram contra os paraguaios, tendo sua população quase dizimada.

A guerra não foi só armada, pois foram acometidos pela varíola e após a guerra ainda foram expulsos de suas terras com a justificativa delas serem fronteira com a Bolívia e tendo que ficar sob proteção do exército. Por volta de 1976, uma missionária salesiana, Ada Gambarotto conseguiu identificar filhos dos guató em Corumbá. A partir de então, grupos indigenistas ligados à igreja e a FUNAI, organizaram excursões com o intuito de provar a existência do grupo indígena. A FUNAI conseguiu produzir relatórios antropológicos (1977, 1978 e 1984) para delimitar e reconhecer a Terra Indígena Guató (MPF, 2013. p.11).

Atualmente alguns conseguiram retornar para suas terras que compreende uma área de 10.984 hectares na aldeia Uberaba, uma ilha no Pantanal de Mato Grosso do Sul e foi por meio de um acordo entre o Ministério do Exército e a Funai, após muita discussão, que os guató retomaram a posse de parte da Ilha Ínsua, a 350 km de Corumbá. A área foi homologada em 2003. Outra parte da ilha ainda é ocupada pelo Exército e por pequenas fazendas (MPF, 2013. p 11).

Culturalmente, os guató possuem na navegação uma de suas características mais reconhecidas, os indígenas canoeiros, como tradição repassada de geração em geração. A canoa, como principal meio de transporte em meio ao pantanal, é produzida pelos próprios índios.

Diz-se que uma das principais demandas da comunidade é a educação escolar indígena. Querem a ampliação da Escola Indígena João Quirino de Carvalho – Toghopanã, sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação.

Sobre a língua, há uma agonia de vários aspectos, um deles é que é falada por apenas quatro integrantes vivos, segundo dados de 2013, pode ser que já tenham falecido,

uma das pessoas na aldeia que falava o idioma era a índia Júlia Caetano, que faleceu na manhã de 2 de abril de 2013 com 111 anos, era uma das indígenas mais idosas do Brasil e vivia às margens do Rio Paraguai, na companhia do filho Vicente (MPF, 2013, p. 11). A UNESCO (2010) já havia apontado para o risco de extinção dessa língua, pois somente idosos a utilizam raramente, sem transmissão para os mais jovens.

Das poucas publicações, podemos citar Palácio (1984), com a tese de doutorado sobre a descrição fonética, fonológica, morfológica e morfossintática da língua. Postigo (2009), com a dissertação de mestrado sobre a ampliação de dados lexicais da língua e reanálise da descrição fonética e fonológica e a tese de Martins (2011), sobre o estudo comparativo da língua Guató com línguas de oito famílias linguísticas pertencentes ao tronco Macro-Jê.

Com relação aos materiais didáticos produzidos, conseguimos identificar somente um:

- ESTUDANTES DA PRIMEIRA TURMA DO CURSO NORMAL MÉDIO INDÍGENA, POVOS DO PANTANAL. Guató: Gocô Aréco Tyto Vogun Ogecom Etnomatemática. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 22p.

Sobre os Ofaié, assim como os Guató, chegaram a ser considerados extintos. Passaram por período de esquecimento histórico, foram expulsos, perseguidos, restaram apenas aproximadamente 60 pessoas que vivem em cerca de mil hectares no município de Brasilândia, sudeste do estado. Passaram pela colonização de maneira traumática, pois o contato fez com que sua cultura e língua fosse quase esquecida e hoje, apenas doze pessoas falam Ofaié.

“Antes a gente não podia falar o idioma na cidade, a gente sofria pressão para não falar ofayé. No começo, quando eu era pequeno, era muito difícil. Como não falava português, as crianças me convidavam para brincar e eu não conseguia me comunicar. A gente brincava em gestos”, relata José de Souza, atual cacique da tribo ofayé. (MPF, 2013, pg. 14).

Das publicações sobre o povo e principalmente a língua, podemos citar dois artigos de Gudschinsky (1971), que trata sobre o estudo comparativo que fundamentou a inclusão do Ofaié no tronco Macro-Jê e 1974, em que apresenta uma breve descrição da fonética e da fonologia da língua, além de informações sobre a morfologia de nomes e de verbos, outras publicações de relevância são Guedes (1991;1997), sendo o primeiro uma breve descrição de estruturas da língua.

E o segundo é uma discussão sobre a possibilidade de a língua Ofaié ser tonal, mais recentemente por Oliveira (2006), que elabora a tese de doutorado intitulada Análise e descrição fonológica e gramatical da língua e Silva (2012), com a dissertação de mestrado sobre a descrição de aspectos gramaticais da língua, uma das mais recentes publicações é de Ferreira (2011), Relatório CNPq Um estudo lexical: língua Ofaié (Dicionário) e o livro também de Ferreira (2017), Palavras Ofaié: um resgate da memória lexical, no mesmo ano, houve a reedição do livro de Carlos Alberto dos Santos Dutra, O Território Ofaié: pelos caminhos da História.

Sobre os Chamacóco e língua com o mesmo nome ou Ishir é falada no Brasil por um grupo de aproximadamente 40 pessoas que vivem na terra indígena dos Kadiwéu, segundo a Unesco (2010), essa língua encontra-se numa situação seriamente crítica, onde apenas mais velho conhecem e não há interação com mais jovens.

Com o que apresentamos até agora, a intenção é trazer ao leitor dessa tese parte das informações sobre cada etnia e língua, mesmo que superficialmente e fica a decisão de cada um buscar por mais conhecimento, pois o mote dessa tese em si e escrever e discutir sobre situação dos Kaiowá e Guarani e das políticas linguísticas destinadas às respectivas línguas.

3.2.1 O que sabemos sobre a Língua Kaiowá

No Capítulo I, explicitamos sobre a história do povo, falamos sobre a cultura, no início do Capítulo III, falamos sobre as políticas linguísticas declaradas e nesse momento explicitamos sobre as línguas no âmbito do que foi estudado nos níveis fonético, fonológico, sintático, morfológico, semântico e do que sabemos até agora dos contextos sociolinguísticos.

Sendo assim, os Kaiowá e os Nhandéva, aqui descrito como Guarani, possuem, ambas, um nível de vitalidade, considerado pela Unesco (2010), como vulneráveis. Com base no que se considera a partir desse nível, entende-se que o uso está localizado em contextos restritos ao fogo familiar, como explicamos no capítulo I, em rituais tradicionais, festas, atividades culturais, entre outras.

Nesse sentido é que apresentamos o conceito de confinamento linguístico, pois o uso da língua está confinado a espaços muito restrito aos indígenas, há possibilidades de

ampliação dos usos, mas estas ações de resistência étnica e linguística ainda pode ser consideradas incipientes.

Para conseguirmos ampliar o uso nos mais diversos contextos indígenas e não indígenas se torna necessário políticas linguísticas e implementação dessas políticas, tanto no que se refere ao status das línguas, como no corpus dessas, mostraremos algumas possibilidades com mais análise no capítulo IV.

Sendo assim, o que sabemos sobre a língua kaiowá?

Conforme os estudos linguísticos de Rodrigues (1984; 1985), a língua kaiowá possui sua origem genética no Tronco Tupi, família linguística Tupi-Guarani, sub ramo I. Os trabalhos sobre essa língua começaram a ser feitos por volta do século XX a partir da presença de missionários no sul de Mato Grosso do Sul, contudo, o intuito em entender melhor essa língua ainda era o do início do processo de colonização, catequizar indígenas e traduzir a Bíblia.

O Kaiowá é umas das línguas mais numerosas do Brasil, são cerca de 43.400 conforme dados do IBGE (2010). Também é falada no Paraguai com o nome *de Pãi ou Pãi-Tavyterã* e naquele país são aproximadamente 15.494 indivíduos conforme o Censo Nacional Indígena do Paraguai, 2012.

Os falantes de kaiowá localizam-se no Brasil no sul do estado de Mato Grosso do Sul. Estão, em sua maior parte, em seis das oito reservas demarcadas pelo SPI no período de 1915 a 1928, sendo: Terra Indígena Amambai e T.I. Limão Verde, localizadas no município de Amambai; T.I. Francisco Horta Barboza, no município de Dourados onde residem com as etnias *Nhandeva e Terena*, nas aldeias *Bororó e Jaguapiru*; Também em Dourados, mas na Terra Indígena Panambizinho; *T.I. Te'yikue* onde residem com as etnias *Nhandeva*; *T.I. Taquaperi* no município de Coronel Sapucaia também convivem kaiowá e *Nhandeva*; *T.I. Sassoró*, município de Tacuru da mesma forma e Panambi no município de Douradina.

E ainda, residem em outros *tekoha* que não foram reservados pelo SPI, tais como: em Paranhos: *tekoha Takuaraty-Yvykuarusu* -Paraguasu, entre os municípios de Ponta Porã e Laguna Caarapã: *tekoha Rancho Jacaré*, também em Bela Vista: *tekoha Pirakua*, em Antônio João: *tekoha Yvy Marangatu*, município de Tacuru: *tekoha Jaguapiré*, em Amambai: *tekoha Jaraguari*, em Juti: *tekoha Jarara*, município Aral Moreira: *tekoha Guasuti* e Coronel Sapucaia: *tekoha Sete Cerros*, município de Coronel Sapucaia, conforme (CHAMORRO, 2015, p. 208).

Chamorro (2015), diz que Königswald no ano de 1908 distinguiu a língua kaiowá, dita como “selvagem” da língua falada no Paraguai, ele considerou uma língua misturada com o espanhol e com expressões semânticas do guarani antigo. Ele diz, ainda, que a língua kaiowá se configurava como um dialeto do guarani antigo que não passou por influências das transformações introduzidas pelos jesuítas. Ele Descreveu sobre as particularidades genéticas em 1908:

Ainda é possível encontrar nessa tribo os sons nasais e guturais, com as duplas e múltiplas ligações de consoantes que são difíceis de pronunciar e reproduzir a forma escrita. Os sons de f, l, v e z faltam completamente, o h é sempre pronunciado apenas levemente aspirado e incluído em todas as composições possíveis (gh, nh, ch,tch, ph). (KÖNIGSWALD 1908, 307s *Apud* CHAMORRO, 2015, p. 131).

Chamorro (2015), aponta críticas dizendo que ele não precisou estas observações e não deu exemplos e que provavelmente o autor sendo alemão os seus registros correspondem a língua alemã e por essa razão não descreveu haver o som de v e também não incluiu o som de r entre os sons ausentes na língua, pelo fato de ter outro som na sua língua de origem, de qualquer forma, deve ser considerado, pois se trata do registro possível naquele momento.

Chamorro (2015), nos diz que:

Escuta-se entre os kaiowá de Mato Grosso do Sul sons nasais e guturais, como em *ã̃y*, “estes/as”, no lugar de *ãva*; *ugw~i*, “aqueles”, no lugar de *umi*; *pytygwõ*, “colaboração, ajuda”, em vez de *pytyvõ*; *mitãygwe*, “criança”, *mitãngue*, em outras línguas guarani. Quanto aos sons nasais e orais, escuta-se entre os Kaiowá contemporâneos, por exemplo, *ko'ãnga*, “agora, no tempo presente”, no lugar do *ko'ãga* de outras línguas guarani. (CHAMORRO, 2015, pg 132).

Outros registros iniciais da língua kaiowá podem ser verificados em Telêmaco Borba (1968), o qual ele diz que os kaiowá falavam o guarani pouco modificado do guarani antigo. Chamorro (2015) aponta que entre as frases que o indigenista registrou apontam: *Beiape poram ete*, “bolo bom”; *che roy okai*, “minha casa se queimou”; *che ajoca jaguaretê, ajoca emborevi*, “eu matei tigre, matei anta”.

Posteriormente, tomamos conhecimento dos estudos de Bridgeman (1960; 1961 e 2007 [1981]), são trabalhos do ponto de vista fonológico, o primeiro que se trata de um artigo com análise e descrição do acento em Kaiowá, o segundo uma análise e descrição fonológica da língua, e o terceiro se trata da tese de doutorado em que faz um estudo sobre a organização de textos orais em diversas situações discursivas principalmente sobre estrutura de discursos doutrinários, instrucionais e conversacionais.

Harryson & Taylor (1958, 1971) publicam também no âmbito fonológico textos com explicações sobre o fenômeno da nasalização de vogais orais em determinados contextos e no âmbito morfossintático destacam-se os estudos de J. Taylor (1984a, 1984b), J. Taylor & A. Taylor (2010 [1966]), trazendo destaques para estudos descritivos dos aspectos gramaticais, sobre marcação temporal, sobre interrogação na língua kaiowá e ainda uma gramática pedagógica.

Valéria Cardoso, a partir de 2001, também no viés da morfossintaxe, elaborou uma série de pesquisas com a língua Kaiowá, dando início com a dissertação de mestrado sobre os estudos das categorias sintagmáticas lexicais e funcionais fundamentada no modelo de princípios e parâmetros da teoria gerativa e, em 2007, fez o artigo de reanálise de aspectos fonológicos da língua, posteriormente em 2008, Cardoso, publicou a tese de doutorado que constam a análise e a descrição de aspectos morfossintáticos da língua Kaiowá.

Camila André do Nascimento Silva (2011), fez a dissertação de mestrado sobre a criação de novas palavras em Kaiowá a partir da análise de textos bíblicos com base no Novo Testamento e Andérbio Márcio Silva Martins (2014), publicou um artigo sobre a presença de prefixos correferência de terceira pessoa numa variedade Kaiowá e em 2016, com outras pesquisadoras, publicou um artigo sobre prefixos relacionais em Kaiowá. Eliane Barros (2014), produziu um dicionário bilíngue Kaiowá- português como dissertação de mestrado.

Lívia Ribeiro Viégas (2017), em sua dissertação de mestrado, fez uma Análise da categoria gramatical Nome em Kaiowá, assim como Blanca Flor Demenjour Munoz Mejia (2017), fez uma análise da morfologia verbal do Kaiowá e posteriormente em 2019 publicou em formato de livro.

No ano de 2018, um estudo muito considerável foi feito por uma indígena Kaiowá sobre sua própria língua, Rosileide Barbosa Carvalho fez uma análise morfológica do kaiowá como fundamento para elaboração de gramática e dicionário bilíngue.

O que podemos salientar é que nos últimos anos, cresce o número de pesquisas linguísticas e de revisões acerca do que já fora descrito no que se refere a língua kaiowá, muito desse crescimento se deve ao aumento da escolaridade e da formação em linguagens de professores indígenas que residem no cone sul de Mato Grosso do Sul e toma a frente dos estudos sobre sua própria língua.

A respeito da questão ortográfica da língua Kaiowá, Barros (2014) declara que na década de 1960, os linguistas do Summer Institute of Linguistics (SIL) dedicaram-se na descrição da língua e estabeleceram uma ortografia modificada várias vezes até ser “padronizada”. Com esse sistema de escrito estabelecido, diversas obras pedagógicas e livros foram publicados, incluindo a tradução da Bíblia, trabalho finalizado em 2013.

Na tabela abaixo, apresentamos a representação do vocabulário escolar kaiowá – português, fruto do trabalho de pesquisadores indígenas e não indígenas da Terra Indígena Panambizinho, Dourados, MS.

Tabela 6: Vocabulário Escolar Bilíngue Kaiowá - Português

a, ã, e, ê, i, ã, o, õ, u, ã, y, ã, p, t, kw, m, mb, n, nd, g, gw, ng, gw, s, x, h, r, j, v, ‘ (puso)

Fonte: Concianza, F. [et al], 2015

Podemos dizer que de 1958 – 2022, foram produzidos vários materiais de estudos sobre a língua kaiowá e sobre o ensino da língua kaiowá, contabilizamos 37 ao todo, sendo 25 artigos científicos, 2 teses, 2 livros, 2 materiais didáticos e 6 dissertações.

O que notamos a partir dos trabalhos publicados sobre a língua kaiowá é que cada vez mais os indígenas pesquisam suas próprias línguas, a pesquisa de Carvalho (2018 e 2022 (em elaboração)), faz um papel imprescindível que é o de revisão do que já foi dito sobre a língua kaiowá e essa tarefa sendo desempenhada por linguistas indígenas, ou seja, confirmam, refutam e fazem novas descrições a partir da perspectiva étnica.

Outros materiais foram publicados com vista aos programas Saberes Indígenas na Escola, assim como outros textos escritos por indígenas como artigos relacionados a Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* como nos trabalhos de conclusão de curso. Esses trabalhos que visam o estudo da e sobre a língua kaiowá se revelam como uma forte política linguística adotada no curso e a partir das demandas dos professores indígenas.

3.2.2 O que sabemos sobre a Língua Nhandeva

A língua Nhandeva, pertence ao Tronco Tupi, família linguística Tupi – Guarani, sub ramo I, da mesma forma que os kaiowá. O povo Nhandeva, vive no sul de Mato Grosso do Sul e se autodenominam Guarani, assim como se referem também como língua Guarani. A população que ignora as diferenças entre as etnias utiliza o nome Guarani, de

forma genérica, que engloba outras etnias, como se todos os indígenas fossem da etnia Guarani e como se falassem somente a língua Guarani.

Não há estudos aprofundados na língua Nhandeva de Mato Grosso do Sul e muito se percebe da influência que o Guarani Paraguaio tem sobre essa língua, principalmente nas comunidades indígenas localizadas na fronteira com o Paraguai, tais como nos municípios de Paranhos, Coronel Sapucaia, Japorã e Eldorado.

Chamorro (2015, p. 92) fala sobre as diferenças entre o Guarani Nhandeva e o Guarani Kaiowá

cabe lembrar que, apesar de os dados indicarem uma diferenciação entre Kaiowá e Guarani desde o século XIX, essas categorias étnicas devem ser pensadas com certa relatividade, pois também é muito provável que já no passado havia uma interpenetração entre Kaiowá e Guarani, como ocorre ainda hoje. Ou seja, a marcação da diferença no discurso coexiste com uma forte mistura, na prática, desde casamentos até os casos de a liderança religiosa Guarani ser Kaiowá Chamorro (2015, p. 92).

Sobre as publicações no guarani indígena, Cecy Fernandes, em 2008, publicou o Dicionário bilíngue Guarani-Português / Português-Guarani.

Originalmente nenhuma das línguas chamadas guarani eram línguas escritas. D'Angelis, 2007, ao escrever sobre como nasce e por qual se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral, nos faz refletir sobre como uma língua, sem tradição de escrita, utiliza a tradição de outra língua? (D'ANGELIS, 2007, p. 05)

Historicamente as escolas das primeiras letras eram maneiras de introduzir “aulas de ler, escrever e contar”, mas era o ensino de português e latim e não de alguma língua indígena, como os jesuítas encontraram de escrever e ler em línguas indígenas eram para eles, no primeiro momento não havia o interesse de ensinar os indígenas o uso da escrita em sua própria língua. D'Angelis (2007), afirma ainda que não foram encontradas escritas em língua indígena entre os Guaranis que sobreviveram as experiências das reduções jesuíticas, nesse sentido, e mesmo os indígenas terem sido alfabetizados nesses locais, a escrita em língua indígena não pareceu ser necessidade dos indígenas durante os primeiros séculos de contato, também não houve interesse no século XIX e na maior parte do século XX. E mesmo no século XXI temos poucas produções sobre as línguas indígenas e essas são escritas por não indígenas e muitas vezes não indígenas estrangeiros.

As publicações existentes foram escritas pelos colonizadores, geralmente missionários, que usaram como ponto de partida suas próprias línguas. Os que falavam

português, descreveram as línguas seguindo o som das letras nessa língua, no caso do kaiowá, por exemplo; os que falavam espanhol o fizeram seguindo o som das letras em espanhol, como exemplo o Nhandeva; os que falavam alemão ou francês, seguiram a mesma lógica.

Chamorro (2021), ao ministrar um curso sobre língua Guaraní, diz que no Paraguai e no Brasil, não existem uma Academia da Língua, que tenha uniformizado a forma de se escrever o guarani paraguaio, o guarani *nhandeva*, o *kaiowá* ou o *mbyá*.

Consoantes: g – h – j – k – m – n – ñ – p – r – s – t – v – ’
Consoantes dígrafos: ch, mb, nd, ng, nt
Vogais orais e nasais: a – e – i – o – u – y / ã – ã – ã – ã – ã – ã

Sendo assim, as línguas Kaiowá e Guaraní, estão sob a influência sistemática do Guaraní paraguaio, do espanhol e do português. E essa relação nos permite confirmar um contexto de contato e conflitos linguísticos e vamos descrever a partir de agora.

3.3 Bilinguismo e o Contato de Línguas

O bilinguismo e multilinguismo são necessidades normais na vida cotidiana da maioria da população mundial e as políticas linguísticas devem estar inseridas nessas relações de línguas à medida que interajam. Grosjean (2001, p. 163), diz que podem ser verificados em “quase todos os países, em qualquer classe social e em qualquer faixa etária”. Sendo que o bilinguismo se tornou objeto de interesse da sociolinguística que surgia nos Estados Unidos, sobretudo com os estudos de Fishman (1965), ao falar de comunidades minoritárias.

Estima-se que existam cerca de 6700 línguas no mundo, mas apenas 200 estados – nação, isso significa que existem 30 vezes mais línguas do que países, ou seja, o bilinguismo ou multilinguismo está presente em praticamente todos os países no mundo, seja de maneira oficial, seja reconhecida ou não. O Brasil se vê monolíngue apesar da presença de um número considerável de línguas indígenas, de imigrantes, de sinais e mesmo assim, a distribuição da diversidade linguística é desigual, fruto da colonização e das políticas linguísticas de apagamento da diversidade linguística.

Romaine (2005) diz que menos de quatro por cento das línguas no mundo possuem status de língua oficial onde são faladas, o fato é que a maioria dos idiomas não ter escrita, fazem com que não sejam reconhecidas oficialmente, mesmo aqueles que

possuem pouca ou alguma escrita, não recebem a devida visibilidade e importância, e ficam restritas, como salientamos no capítulo I, confinados linguisticamente a comunidades locais, porque o status de oficial para línguas minoritizadas é antes de tudo estabelecer espaços de poder para os falantes e os governos não querem que a diversidade apareça.

Para Grosjean (2001) existem vários motivos os indivíduos e se tornam bilíngues, tais como: colonização, movimentos de migração, casamentos interétnicos, políticas linguísticas e educacionais, entre outros. Contudo, o conceito de bilinguismo pode ser entendido de acordo com o viés que se trata nessa tese como “o uso regular ou alternado que um mesmo falante faz de duas ou mais línguas em seu cotidiano” (GROSJEAN, 2001, p. 34).

Somos imersos em situações plurilíngues, pois além das línguas alóctones e autóctones estamos presenciando o aparecimento de “novos bilinguismos”, desencadeados pelos processos de formação de blocos regionais de países, no nosso caso o Mercado Comum do Sul (Mercosul), que acompanha outras iniciativas como a União Europeia e o *North American Free Trade Agreement* (NAFTA ou Tratado Norte-Americano de Livre Comércio). Esses processos desencadeiam novos movimentos migratórios, novos fatos de monolinguismos e novas configurações para o chamado bilinguismo por opção, isto é, novas orientações para o aprendizado de línguas estrangeiras. É de se esperar que ocasionem ainda novos tipos de deslocamentos linguísticos. Pereira e Da Costa (2007), no estudo *Bilinguismo e Opção pela segunda língua em contexto formal: uma política linguística indefinida*, relatam situações de existência de bilinguismo em cenários de fronteira com países hispano-falantes e cenários de bilinguismo por conta da colonização da região por imigrantes europeus.

Dizem ainda que, na região oeste do estado do Paraná, há situações peculiares no que diz respeito às questões linguísticas e mesmo sociolinguísticas, pelas seguintes razões: a) existem cenários de fronteira com países hispano-falantes (Paraguai e Argentina); b) existem cenários de bilinguismo por conta colonização da região. Estes dois fatores são responsáveis por uma situação de bilinguismo funcional, onde as línguas são usadas para fins socialmente determinados (PEREIRA, DA COSTA, 2007, p.38). Borstel (2003), também aponta para as questões de línguas em contato.

Segundo a pesquisadora, é necessário trazer a discussão com as questões do processo de globalização e da transnacionalização. Conforme afirma: É necessário

salientar que os valores sociais, culturais, étnicos e linguísticos estão se transformando com o processo de globalização e da transnacionalização, sendo assim necessário interpretar as narrativas de suas histórias de colonizadores (imigrantes e seus descendentes) em uma comunidade de fala de línguas em contato, as pessoas de uma sociedade devem ter presente essas transformações de atitudes linguísticas, resultado das mudanças socioculturais e étnicas em uma nação como o Brasil com múltiplas facetas culturais e pluriétnicas (BORSTEL, 2003, p.135).

Em Clyne (1998 *apud* MESQUITA, 2015) as primeiras abordagens sociais ao assunto do bilinguismo e contato linguístico aconteceram na década de 50, com a publicação de *Languages in Contact* (1953), de Uriel Weinreich.

Heloisa Mello (1999) nos ajuda a entender dizendo que até então os estudos limitavam-se aos “psicologismos” da época, como testes de inteligência e medição de grau de bilinguismo em comparação com monolíngues, como formas de diagnosticar e explicar o rendimento escolar de crianças bilíngues em comparação com as monolíngues.

Os bilíngues não são igualmente fluentes em todas as competências linguísticas em todas suas línguas. O nível de fluência depende na maioria da necessidade do uso de um idioma. Alguns bilíngues podem estar em processo de aquisição, enquanto outros podem atingir níveis de estabilidade. O repertório pode mudar com o tempo. Bilíngues interagem com monolíngues e bilíngues e tem que adaptar seu comportamento de linguagem.

Podemos procurar entender quem são os sujeitos bilíngues desse contexto estudado. Se trata de indígenas que residem em comunidades, aldeias, terras demarcadas ou não, mas que possui contato contínuo com a língua portuguesa.

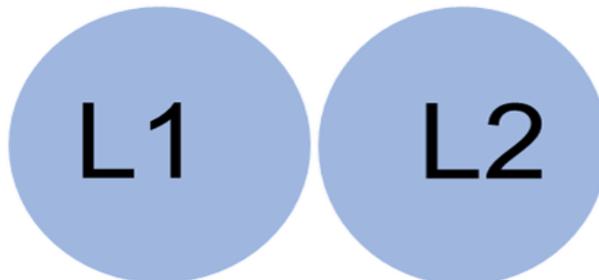
Sendo assim, o sujeito bilíngue nos contextos kaiowá e guarani funcionam em duas ou mais línguas sem a obrigatoriedade de desempenhar igualmente o mesmo desempenho em ambas as línguas que interage. O bilíngue como entendemos aqui não é ideal, não exhibe comportamentos idênticos nas línguas indígenas e na língua portuguesa. O bilíngue desse contexto é capaz de, a depender da necessidade, do gênero solicitado e de vários fatores, estabelecer práticas comunicativas de maneira distinta. Isso nos faz teorizar e refutar teorias de bilinguismo equilibrado e ambilinguismo, o uso de duas línguas em todos os domínios igualmente.

Diferentemente do monolíngue, o movimento linguístico está focado em uma língua apenas, o sujeito bilíngue possui o movimento ocorrendo em duas línguas e por

esse motivo, pode utilizar mais a escrita em uma língua e a oralidade em outra e assim por diante. Um sujeito bilíngue transita de uma língua para outra, pratica empréstimos linguísticos, mistura as línguas, ou seja, utilizam inúmeros recursos linguísticos.

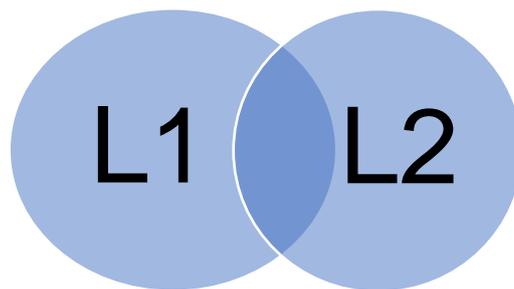
Outro conceito trazido para questões de bilinguismo, mas que refutamos nessa tese, é o de semilíngue, que surgiu a partir de definições construídas tendo o falante nativo como referência e pautadas em comportamentos idealizados. O indivíduo semilíngue, seria aquele que teria competências insuficientes em ambas as línguas quando comparados aos monolíngues de cada uma delas. MacSwan (2000), diz que essa noção de semilíngue foi feita com bases ideológicas e não científicas, e ainda só serviria para contextos de minorias e nunca aplicadas a contextos com bilinguismo de leite, portanto, não poderia ser considerado pela linguística.

De qualquer forma, adaptamos um esquema apresentado por Maher (2005), para melhor entendimento desses conceitos a fim de deixar mais visível o modo como faltam conhecimento sobre a forma de se entender o bilinguismo e o seu falante. No esquema abaixo as línguas estão separadas, de forma estática, isoladas. Abaixo, a L1 está separada da L2, sem contato.



Como se existissem falantes ideais, as duas línguas não se aproximam, vivem separadamente, sendo que não, se pensarmos em um contexto real, o indivíduo bilíngue opera de maneira relacional, dialética, e não isolada, sendo o universo discursivo únicos a cada um.

No próximo esquema, também adaptamos uma forma de entendimento do universo bilíngue. Sempre interrelacionado, não fechado na L1 e não fechado na L2, mas em interação, em contato contínuo, o bilíngue que utiliza de igual forma ambas as línguas em contato, não existe. Isso para marcar que em contextos bilíngues as línguas estão em contato e se relacionam.



O que existe e pode ser possível para que não haja problemas maiores para as línguas minoritizadas seria entender melhor o papel de cada língua nos contextos das comunidades indígenas, principalmente como as políticas linguísticas poderiam regular esse contato no sentido de fortalecer as línguas indígenas e melhorar as habilidades dos indivíduos em língua portuguesa, sem que uma se sobreponha a outra.

3.3.1 Bilinguismo e Contato Linguístico: Kaiowá, Guarani e Português no Cone Sul de Mato Grosso do Sul.

Vários estudos têm investigado situações que envolvem contato sociocultural e linguístico entre os mais diversos povos e suas línguas. Esses contatos apontam processos naturais de variação e mudança linguística, no entanto, nem sempre são simétricos, como é o caso das línguas indígenas no Brasil e sua relação com o Português.

No campo de estudos sobre línguas em contato apresenta-se primordialmente três campos mais ativos que podemos citar como: sociolinguística, linguística contrastiva e a psicolinguística, Muysken (1995) afirmou que o estudo mais adequado é o que pressupõe a contribuição conjunta dessas três áreas, numa espécie de nó de entrelaçamento.

Para se estudar os fenômenos de contato e em que medida afetam as línguas, Muysken (1995) diz que é necessário entender dos sistemas das línguas envolvidas, principalmente nos campos da morfossintaxe, fonologia e do léxico. No que se refere ao sistema morfossintático, pode se considerar um caso de mudança de código ou de mistura de código, por exemplo, e nessa situação haverá material lexical de duas línguas presentes na oração, além da estrutura mútua entre as duas línguas de um bilíngue, ou seja, há estrutura morfossintática de duas línguas.

Ele também afirma, sendo mais fácil identificar empréstimos lexicais e mistura de códigos do que padrões de interferência gramatical. Nesse sentido, podemos dizer que

alguns trabalhos foram feitos sobre empréstimos lexicais no que se refere aos kaiowá e guarani, mas nada foi estudado sobre interferência gramatical, até momento. Podemos afirmar que muito do que foi escrito até agora, sobre os fenômenos do contato, está no nível do discurso e de trabalhos que apontam para as relações assimétricas, nada com mais especificidade.

Muysken (1995) aponta também que pode ser que haja interferências momentâneas e que podem não adquirir significado sociolinguístico, e que os componentes da linguagem são organizados de maneira mais perceptível quando ocorre de maneira externa e bem menos perceptível quando ocorre de maneira interna à língua. Quando são de forma externa ocupam a pronúncia, o vocabulário, morfologia, sintaxe. E de maneira interna pode se considerar a semântica. Também diz que a interferência e a mistura de código possuem duas coisas em comum:

1. Ambas ocorrem nas fases de uma interação bilingue, quando os falantes estão em modo bilíngue (GROSJEAN, 1995, 2001), uma vez que ambos estão com acesso imediato as duas línguas envolvidas.

2. Elas ocorrem nas mesmas declarações, conforme apontado por Gardner Chloros (1995), na qual muitas sentenças com código misturado também evidenciam interferência gramatical.

Pieter Muysken (1995), afirma que o campo da mistura de código é mais bem explorado desde estudos de aspectos gramaticais, mas aponta questões de sociolinguística e psicolinguística também. Em todas as comunidades bilingues, alguns falantes podem alternar entre trechos de fala em diferentes idiomas, sujeitos a condições pragmáticas específicas (MUYSKEN, 1995, p. 152)

Winford (2003) aponta várias situações críticas com relação ao contato de línguas como o preconceito com as misturas de línguas e afirma que o resultado do contato, depende em muito de fatores externos, tais como fatores sociais e fatores psicológicos, também aponta fatores linguísticos como o grau de similaridade tipológica, processos que se assemelham, fatores sociais que podem ser decisivos como a natureza, duração e intensidade de contato entre grupos, demografia, relações de prestígio e poder, fatores sociopolíticos, atitudes e motivações, fatores psicológicos como as atitudes de valorizar ou não, de sentir-se pertencente.

Diz ainda, que fatores não linguísticos são geralmente essenciais para explicar fenômenos de misturas, empréstimos, alternância e até interferência entre línguas que estão em contato, sendo alguns fatores como:

a) **Competência:** A mistura de maneira mais interna a língua, mais complexa, envolve alta competência e habilidade bilíngue. Vários estudiosos como (Montier, 1990, Poplack, 1980) mostraram que diferentes tipos de bilíngue se envolvem na mistura de código e que essa é a principalmente observada em falantes de alta competência em ambas as línguas.

b) **Modo de linguagem:** Grosjean (2001) diz que a mistura complexa não é uniformemente espalhada pela conversa bilíngue, mas agrupada em sessões de intercâmbio.

c) **Normalidade:** A mistura complexa é particularmente frequente quando as normas condicionadas no contato são relaxadas e os padrões convergentes surgem.

d) **Atitudes:** quando há forte competição ou conflito político entre as comunidades de fala e prevalece a mistura não complexa entre as línguas em contato e conflito.

e) **Geração:** Os tipos mais complexos de misturas e de combinações de código foram documentados com adolescentes e adultos jovens.

f) **Estilo:** A maioria das misturas de código são gravadas em conversas informais em grupos.

Com todos esses argumentos postos de que a partir de vários fatores uma língua pode influenciar a outra, nos demonstra que as características de uma língua, seus usos e as motivações desses usos, devem ser entendidas dentro de um contexto amplo, precedido de entendimentos sociohistóricos e culturais e as falas são materializações dessas relações e vivenciais.

Ao pontuarmos os aspectos de contato linguístico entre línguas é importante termos dados dessas línguas, no caso das línguas indígenas e a língua portuguesa que são tipologicamente distintas, devemos entender as assimetrias entre elas, seja política, econômica, linguística e que conseqüentemente há conflito diglósico quanto as funções sociais desempenhadas por cada uma.

Braggio (1997, p. 160), afirma que “comunidades que utilizam duas ou mais línguas no seu cotidiano, não só mudam de código no seu discurso, como emprestam de uma língua para outra por razões linguísticas e extralinguísticas”.

As línguas kaiowá e Guarani passaram e passam por inúmeras influências alheias a sua vontade e a sua cultura, por isso, reconhece-se que as línguas podem refletir e apresentar marcas das trajetórias assim como das situações atuais vividas por seus falantes. Neste sentido, Braggio (2003) afirma que “as línguas são marcadoras sensíveis de mudanças sociais, culturais e no ecossistema”.

Essas etnias possuem uma população que pode ser considerada bilíngue. Suas terras estão parcialmente demarcadas; parte em processo de demarcação e outra em retomadas. O povo, assim, vive de alguma forma em extrema vulnerabilidade social e linguística, em estágio de confinamento territorial (BRAND, 1997) e confinamento linguístico (SALES, 2022).

Para Grosjean (1982) uma situação de bilinguismo existe quando uma pessoa ou grupo faz uso regular de duas línguas, podendo inclusive ser mais fluente no uso em uma delas. Assim, indivíduos bilíngues são “aqueles que usam duas ou mais línguas (ou dialetos) em suas vidas cotidianas”.

Estudos anteriores realizados, sejam de natureza linguística, antropológica ou de outras áreas, revelam uma realidade cultural e sociolinguística imersa numa situação de contato/conflito com características comuns à vivida por outros povos indígenas. Esta situação é reveladora de fenômenos diversos, próprios de contextos de contato e bilinguismo, entre eles: diglossia, empréstimos linguísticos e *code-switching*. Vamos debater um pouco sobre cada um desses fenômenos entre os Kaiowá e Guarani do Cone Sul de MS.

3.4 Diglossia em Contexto Kaiowá e Guarani

Os kaiowá e Guarani são bilíngues, em cada comunidade pode haver diferentes levantamentos sociolinguísticos, mas de uma forma geral há um contato maciço entre duas sociedades, duas culturas e o contato entre línguas distintas e assimétricas.

Essa relação já demonstrada, tendo a língua indígena como minoritarizada e a língua portuguesa majoritária e com privilégios políticos, educacionais, econômicos e culturais, por consequência, as línguas Kaiowá e Guarani acabam por serem estigmatizadas. Essa relação de contato/conflito, faz com o próprio povo tenha atitudes negativas com relação a sua própria língua, dando por muitas vezes a preferência de aprendizado dos filhos para a língua portuguesa, pois não veem muito sentido no

aprendizado escolar das línguas indígenas. Esse reflexo vai ser mais debatido no capítulo IV.

De toda forma, se o grupo majoritário agisse de maneira a empregar políticas públicas e de fortalecimento, visibilidade da língua minoritarizada, poderia haver mais respeito e reconhecimento da população falante, que teriam mais orgulho de suas línguas e teriam seus direitos linguísticos preservados.

Podemos afirmar a partir dessa realidade que se vive um contexto de diglossia. Hamel (1988) diz que o contato entre sociedades distintas é marcado por conflitos de várias ordens, entre elas, a política, econômica e ideológica, em que a sociedade dominante exerce seu poder sobre as sociedades de menor prestígio. Sobre esse aspecto, ainda, Hamel e Serra (1983) consideram que conflitos em contextos diglössicos devem ser pensados em termos de uma relação dialética entre o que pode ocorrer em termos de mudança linguística ou manutenção linguística.

Sendo assim, a diglossia é entendida como um processo histórico que envolve as línguas e grupos dominados e que pode se desenvolver para um desses dois polos distintos, podendo ser a substituição da língua dominada pela dominante ou a manutenção e normalização da língua dominada. Romaine (2009) nos diz que esse processo de mudança pode levar menos de três gerações.

O termo diglossia, foi utilizado pela primeira vez por Fergusson no ano de 1959 por ter observado divisões harmoniosas nas funções sociais de línguas em contato, contudo, naquele momento não considerou contextos mais amplos e diferenciados. Sendo assim, em 1967, Fishman, revisou o conceito de Fergusson e ampliou o termo diglossia para situações em que as línguas, e não só variedades, conviviam de maneira conflituosa, ou seja, assimétricas. Fishman estimou, ainda, que o bilinguismo está para as relações individuais, assim como diglossia está para as relações sociais das línguas.

Calvet (2007) salienta que o nascimento da sociolinguística nesse mesmo período, fez com que olhassem para as relações de contato linguístico na perspectiva das línguas minoritarizadas por meio de linguísticas falantes dessas línguas, ou seja, mudava-se a perspectiva do olhar.

Nesse viés é que Braggio (2001; 2002) nos aponta que a diglossia pode ser um dos principais fatores que levam as línguas indígenas a se tornarem moribundas e morrerem. Pode haver desde a falta de prestígio até o deslocamento das funções no uso.

Outros aspectos, também apontados por Braggio (2001) podem levar as línguas indígenas a extinção, tais como:

i) o processo de colonização do Brasil: já descrevemos como foi e ratificamos como esse um dos fatores de extinção de muitas línguas indígenas e de consequências vividas até os dias atuais

ii) as políticas com relação a esses povos e suas línguas: também já descritas e sendo marcadamente declaradas ou não, o viés sempre foi o mesmo: apagamento da diversidade e mesmo com a Constituição Federal, políticas de valorização não possuem tanta eficácia no Brasil.

iii) a globalização: o processo de globalização faz com aumente o bilinguismo de elite, ou seja, poucas línguas são “escolhidas” para serem visíveis a maioria. Envolve fatores sociais e principalmente econômicos.

iv) as mudanças estruturais e funcionais das línguas através dos empréstimos massivos lexicais e gramaticais e das correntes alternâncias de línguas intra e interpessoais, por regras sociolinguísticas conflituosas e da perda de suas funções nos mais diferentes domínios sociais e de gêneros e estilos discursivos: as línguas de mais prestígio influenciam não só o status das línguas indígenas, mas também o corpus, alterando a língua internamente e fazendo que haja deslocamentos e perdas.

v) as atitudes dos falantes com relação às próprias línguas: quando não consegue ver viabilidade na própria língua, os falantes tendem a inferioriza – lá ainda mais, negando, deixando de se comunicar e não transmitindo para as próximas gerações.

Os comentários a partir das colocações de Braggio (2005), ajudam no entendimento do que ela nos aponta, também pode-se dizer que questões migratórias podem ser negativas no que se refere ao processo de deslocamento das línguas indígenas, pois pode motivar comportamentos e atitudes linguísticas a favor das línguas dominantes.

As comunidades Kaiowá e Guaraní como vimos no Capítulo I, passaram por inúmeras situações desde o contato com os não indígenas no que se refere ao processo de colonização, também as questões relacionadas a tornar os indígenas reféns de uma religião, de um local de viver, de uma maioria social e linguística que não as valorizam, foram afetados pela guerra contra o Paraguai, pelo movimento econômico no sul de MS na produção de erva-mate, por políticas de ocupação territorial do Estado de Mato Grosso do Sul, por políticas que se dizem desenvolvimentistas como plantações de monocultura e criação de gado para a região sul de Mato Grosso do Sul, sendo que, na verdade,

desconsideraram a presença indígena no local e hoje há possivelmente o maior conflito de terra do país, há ainda um alargamento das vulnerabilidades sociais como fome, falta de água de saúde e o maior número de suicídios do país, tudo isso, afetando o modo de vida, do ser indígena e falar em suas línguas.

Essa configuração territorial e social fez com que as comunidades indígenas ficassem muito próximas das cidades, e numa ação de resistência, se reorganizando em retomadas de suas terras, que aqui na tese também vimos como uma retomada do modo de vida tradicional, modo de plantar, colher, exercer o fogo familiar e esse movimento político de resistência impacta o uso das línguas também como um processo de política linguística do povo, vamos analisar essa questão no Capítulo IV.

Uma das causas que leva as retomadas e a forma como as famílias vivem nos confinamentos de terras demarcadas e a proximidade com o meio urbano que causa pressão e atua ativamente no imaginário indígena do que é viver bem, do que é avanço social, e isso também influencia no como e em que língua se quer falar, qual língua é sinônimo de viver bem, de estar bem, de sofrer menos e que estão levando indígenas muitas vezes a terem crises de identidade.

Podemos dizer que num contexto diglótico como esse, não há harmonia, o que há são conflitos entre o ser indígenas e o ser não indígena, que reflete diretamente na língua. Há no contexto referido, não apenas conflito, mas uma verdadeira guerra territorial, que espelha a cultura, o modo de viver e a língua. Hamel (1988), nos diz que a diglossia, portanto, se refere a uma relação de poder entre grupos sociais, e Cáccamo (1987, p. 132-133) lembra por meio das leituras de Fishman (1985), que a vontade de estar junto do chamado avanço social é um dos principais incentivos para se utilizar cada vez mais a língua dominante, principalmente com proximidade das cidades.

Essas situações podem ocorrer já nas famílias, de pais para filhos, quando se tornam tão pressionados por essas influências que começam a não transmitir as línguas minoritizadas para seus filhos para que eles interajam mais rapidamente na língua majoritária e na cultura do não indígena. Isso reverbera das famílias para os contextos escolares Kaiowá e Guarani, onde pais não deixam seus filhos estudarem em escolas indígenas para que eles aprendam quanto antes a língua portuguesa, quando matriculam seus filhos nas escolas, querem que a língua de instrução seja a língua portuguesa porque a língua indígena eles já “sabem” e consideram que as escolas indígenas não aplicam um bom ensino, que a escola não precisa ensinar eles a serem “indígenas”. Fazendo com que

as crianças se deslocam até as cidades para estudarem, se sujeitando a outras violências, como preconceito, negação da língua, perigos no trânsito, fazendo com que nas reuniões escolares, se coloquem contra o ensino da língua, que currículos escolares insiram a língua indígena apenas como forma de passagem para a língua portuguesa, entre outras situações.

Ou seja, o contato é tão conflituoso para os indígenas e para suas respectivas línguas que acabam considerando que a língua portuguesa é a forma como os não indígenas se colocam é a melhor, pois associam isso aos melhores empregos, aos maiores níveis de escolaridades e acabam por terem atitudes negativas com relação às línguas indígenas. Esses exemplos, fazem parte de casos claros de diglossia entre as línguas Kaiowá, Guarani e a língua portuguesa nos contextos do Cone Sul de Mato Grosso do Sul.

3.5 Empréstimos Linguísticos e *Code-Switching* nas Comunidade Indígenas Kaiowá e Guarani

O não indígena domina o uso do português, essa língua que o indígena kaiowá e guarani também passou a utilizar, até então como segunda língua. Nas interações há inserções de novas palavras por meio de empréstimos que foram inseridos nos diversos contextos de interação, entre eles, a FUNAI, SESAI, escolas, igrejas, bancos e diversas repartições públicas, rádio, televisão, internet.

Para Bullock e Toribio (2009) os empréstimos lexicais normalmente envolvem algum tipo de adaptação gramatical, integrando o termo da língua cedente morfológica e fonologicamente à estrutura da língua importadora.

Esse fenômeno também tem ocorrido do espanhol para a língua guarani, principalmente nas comunidades indígenas que fazem fronteira com o Paraguai. Carvalho (2009), ao discutir esse assunto, explica que: a palavra estrangeira a língua A chega a língua B como estrangeirismo e, somente após adaptações fonéticas e fonológicas ou ortográficas, é considerada empréstimo.

Compreende-se que o empréstimo linguístico é uma realidade indígena natural, pois várias realidades não indígenas atingiram as sociedades indígenas, o convívio familiar, a organização social do povo e isso leva de alguma forma a adaptação intercultural e a língua também faz parte do processo. O que não deveria ocorrer é uma

adaptação intensa na qual os indígenas comecem a não querer valorizar suas línguas originárias e ocasionar uma substituição da língua indígena pela língua majoritária.

Vamos relatar duas publicações escritas a partir das realidades de duas comunidades Guarani, uma, no município de Coronel Sapucaia e outra no município de Japorã ambas no sul do Estado. Esses autores são professores indígenas de escolas indígenas e formados na Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.

O primeiro texto faz apontamento sobre a influência do português na fala e na escrita de estudantes do nono ano da aldeia Taquapery, Coronel Sapucaia, nele, Eldo Ramirez Cano (2013), diz que:

há uma efetiva supervalorização da língua portuguesa entre os alunos do nono ano da escola indígena em detrimento da língua guarani na fala dos mais jovens em processo de escolarização, pois há uma preferência de uso da língua majoritária em contextos que naturalmente seria aceitável entre os componentes do grupo a utilização da língua guarani. (...). (...) Reafirma, ainda, que os meios de comunicação, aparatos tecnológicos e a escola exerce a consolidação do uso da língua portuguesa e, simultaneamente, do deslocamento da língua indígena, impondo a geração mais jovem e em processo de escolarização a difusão entre eles de uma segunda língua, que aos poucos vem ocupando o espaço que de direito seria preferencialmente pela língua guarani, que nesse caso é a materna. (CANO, 2013, pg. 236).

Como discussão, Cano (2013), diz que os estudantes possuem uma ideia de liberdade de expressões no uso oral da língua Guarani, o que consegue comprovar que a escolha de vocabulário desses alunos se dá a partir dos contextos, pois quando estão nas aulas de Guarani, em situação mais formal de contexto escolar, os alunos se esforçavam para elaborarem textos mais “conservadores”, pois tinham como intuito a apreciação de seus textos pelo professor. Nessa comunidade, Cano (2013), percebeu haver mais empréstimos do português do que no espanhol, sendo: “*cosa, pariente, ermano (hermano) e coche*”.

Nos textos escritos houve um alto índice de verbos e substantivos do português, além de alguns adjetivos e advérbios, tais como:

Verbos: apoiar, entender, faltar, mandar, mexer, mudar, poluir e visitar.
Substantivos: aldeia, cacique, cidade, coisa, cultura, droga, escritório, música, parente, posto, segurança e violência.
Advérbios: já, muito e seriamente

Adjetivos: importante, maluco e triste
Pronome: mesmo

Outro texto, também de 2013 e que aponta para a análise de empréstimos em comunidade Guarani, é o primeiro levantamento feito na comunidade indígena de Porto Lindo, município de Japorã, também divisa como Paraguai, mas com outra realidade, Martins (*in memorian*) e Sales (2013), foram descritas as formas em português, as formas mais antigas na língua guarani e a forma atual de cada palavra.

Das palavras estudadas em contexto informal, do cotidiano houve diferenças de vocabulários entre as falas dos mais velhos e a fala dos mais jovens e também várias palavras que já se utilizam com empréstimos, para um melhor entendimentos, os autores separaram em campos semânticos:

1. Alimentos: sapálo (zapallo) ‘moranga’; semilha ‘semente’; mango “manga”.
2. Utensílios: monde ‘armadilha; olha ‘panela’; háro ‘copo’;
3. Animais: loro ‘papagaio’; galho ‘galo’
4. Grau de parentesco: sourino ‘sobrino’; mama ‘mamãe’; neto ‘neto’.

(Martins e Sales, 2013, p. 319, 323).

O trabalho de Cano (2013) e de Martins e Sales (2013) muito importantes porque por meio deles, podemos perceber processos em andamento. Que contextos informais os jovens têm utilizado cada vez mais a língua portuguesa e que quando colocados em ambiente mais restritos eles utilizam menos empréstimos, também em que termos estão as variações das falas dos mais velhos para os mais jovens, demonstrando ainda que as línguas estão sob forte influência do espanhol e não tanto do português, sendo assim, são necessárias políticas linguísticas não só nas escolas, mas em toda comunidade e que essas façam a implementação de práticas de valorização das línguas indígenas.

Com relação ao *code-switching*, em se tratando de um fenômeno reconhecidamente inerente a falantes bilíngues ou multilíngues e não raro está relacionado também as situações de contato linguístico e sociocultural. O CS é geralmente definido como “o uso alternado de dois ou mais códigos por indivíduos bilíngues numa mesma interação conversacional” (GROSJEAN, 1982, p. 145-146). Bullock e Toribio (2009, p. 4) acrescentam que esse uso alternado não é aleatório e que pesquisas significativas como a de Mesquita (2015) demonstraram amplamente que o CS não

representa uma falha de comunicação, mas reflete a manipulação hábil de dois sistemas linguísticos para diversas funções comunicativas.

Não há trabalhos específicos com relação ao *code-switching* e como ele afeta as línguas kaiowá, guarani e a língua portuguesa que leve em conta aspectos sócio-históricos e a situação sociolinguística desse povo. Sales (2007), descreveu sobre a alternância de código em sala de aula de uma escola indígena e demonstrou haver um letramento muito maior em adolescentes quando a língua era a língua indígena do que quando as falas utilizavam a língua portuguesa. Posteriormente Mesquita (2017), publicou em que ele analisa letras de música do grupo de Rap indígena Bro'Mcs.

Ao apresentarmos essas três situações de contato: diglossia, empréstimos e code-switching a intenção além de trazer as informações sobre esses fenômenos de contato é dizer que as políticas linguísticas estão no aspecto legal, governamental, no âmbito das leis, sejam declaradas ou não, mas também estão nas decisões do dia de cada pessoa, família, comunidade no que se refere também a parte interna das línguas.

Se o contato entre as línguas kaiowá e guarani e a língua portuguesa é inevitável, o que devemos fazer para preservar as línguas em perigo? Como ampliar o uso oral e escrito das línguas indígenas? Como evitar que uma língua sofra tantos danos a ponto de enfraquecer e morrer?

Diante da realidade sociolinguística, talvez o que caiba na atualidade é criar condições para que os falantes usem suas línguas com às suas crianças com às novas gerações, que se consiga materializar a escrita cada vez mais em diferentes níveis (infantil, jovens, adultos) e diferentes temáticas e tornar essa língua funcional também na escrita e não fique restrita aos contextos tradicionais e culturais. É preciso falar e escrever sobre futebol, novidades, história, matemática, tecnologia, tudo, absolutamente tudo em língua indígena.

Mas, para isso, é necessária a adoção de políticas que reconheça e proteja, valorize, incentive e subsidie as línguas ameaçadas. Dentro dessa perspectiva, podemos pensar sob vários âmbitos, desde as famílias, as comunidades, as escolas, universidade, os governos, sejam municipais, estadual ou federal e é sobre isso que vamos tratar especificamente no capítulo IV.

CAPÍTULO IV - Práticas, Crenças e Gestão das Línguas Indígenas e a Língua Portuguesa nas Comunidades Kaiowá e Guarani

As análises desta tese, tanto em capítulos anteriores como nesse, propriamente dito, são baseadas em noções de políticas linguísticas multidimensionais, consideramos Spolsky (2004; 2009; 2012), Severo (2019), principalmente, sem deixar outros teóricos importantes de fora como Calvet (2008), mas podemos considerar essas visões como inovadoras devido à perspectiva decolonial e por não considerar somente as políticas e as práticas linguísticas oficiais, ou seja, desenvolvidas no âmbito das instituições governamentais, analisamos também com base nas crenças e práticas das comunidades de fala, por isso, recorreremos ao conceito de glotopolítica, de Guespin e Marcellesi (1986 apud LAGARES, 2021), como essencial ao considerarmos que toda ação sob a linguagem, seja feita no âmbito pessoal, a sós, seja no âmbito familiar ou comunitário, faz parte da esfera de estudos das políticas da linguagem.

Para Spolsky (2004), a política linguística extrapola a ideia de Política e Planejamento linguístico de até então, se baseia em três componentes que são independentes, mas se relacionam: as práticas, as crenças e as gestão das línguas. Posteriormente, Bonacina e Pugh (2012 apud SOUSA, 2015), nos apresentam a ideia de políticas linguísticas praticadas, no que se refere à dimensão prática, as políticas linguísticas percebidas, no que se refere à dimensão da crença ou ideologia, e ainda, as políticas linguísticas declaradas, no que se refere à dimensão de gestão.

Também consideramos a ideia de glotopolítica, como qual é a participação daqueles que tomam as decisões sobre as línguas, o que devem saber, como precisam participar das discussões e da sua própria implementação, ou seja, considerando que os debates sobre língua fazem parte de confrontos em que interagem questões pertencentes às relações entre identidades sociais e práticas de linguagem. É importante ter a teoria bem estruturada e entendida para que sigamos o raciocínio da tese no que diz respeito as análises das políticas que envolvem as línguas nos territórios Kaiowá e Guarani do Cone Sul de Mato Grosso do Sul.

Para realizarmos os objetivos pretendidos, selecionamos, discutimos e analisamos diferentes tipos de textos, tais como: formulários dos usos das línguas, leis, projetos pedagógicos, documentos oficiais, dentre outros, que apresentam as políticas, as práticas linguísticas, as crenças e a gestão, e dessa forma, nos permitindo ter visões mais próximas à realidade da situação das línguas nas comunidades indígenas, que se constituem como comunidades de fala.

Já explicamos anteriormente, mas é importante retomar, que segundo Spolsky (2004), as práticas são as escolhas das línguas que os membros de cada comunidade de fala fazem no seu cotidiano, como: qual língua se escolhe nas funções comunicativas, qual língua as comunidades alfabetizam, qual língua gostam de ensinar, em qual língua conversam em casa, qual língua acham mais bonita, em que língua sonham, que língua utilizam quando estão bravos, entre outras. Essas escolhas estão relacionadas aos aspectos destacados com som, palavras, preferências de escrita, preferência na gramática, formalidade, entre outras. Spolsky (2004), escreveu sobre essas escolhas serem de alguma forma conscientes na utilização pelo falante, sendo considerada como uma dimensão da política linguística mais próxima da realidade.

Pode se considerar também como políticas linguísticas praticadas, as escolhas da língua que os membros de uma dada comunidade de fala realizam no seu cotidiano, pensar a escolha de uma variedade específica para realizar determinada função, tais como: adequar o interlocutor, se é indígena, não indígena, paraguaio, brasileiro, indígena mais velho ou indígena mais jovem.

Sobre as crenças, destacamos que essa dimensão representa os valores atribuídos às línguas presentes nas comunidades, sobre qual importância se dá a elas, quais valores interferem. Spolsky (2009, p. 04) diz que o status de uma variante ou variedade deriva de quantas pessoas a usam e a importância de seus usuários, os benefícios econômicos e sociais que um falante pode esperar ao utilizá-la”

As crenças, nesse sentido, podem apresentar qual valor das línguas e de suas variedades, podem se basear em ideologias, combinações de valores atribuídos as línguas ou compartilhados por membros das comunidades. Por exemplo, em algumas comunidades há decisão de retirar as crianças da escola indígena ou deixá-la nas escolas indígenas a partir do que se acredita como melhor língua no processo de escolarização, em alguns espaços se decide conversar numa língua e não em outra, por exemplo nas igrejas, nos momentos de oração, poderemos entender melhor nas análises dos questionários aplicados.

Também podemos entender segundo a concepção de Spolsky (2004), que as políticas linguísticas de gestão, ou seja, declaradas podem ser compreendidas como os resultados do empenho de um indivíduo ou um grupo de pessoas que reivindicam às autoridades determinada documentação que possa ajudar ou modificar suas práticas e crenças

Essa dimensão da política, também chamada de planejamento por outros estudiosos, e nomeado por Spolsky (2009), como gestão, englobam as ações e implementações da visão do indivíduo ou grupo na tentativa de gerir a língua por meio de instituições, para mudar as práticas. Sendo assim, as leis, regulamentos, pareceres, parâmetros, referenciais e outros documentos que podem regulamentar, trazer normas, orientações e estabelecer influências na forma como os indígenas, nesse caso, exercem as práticas e as crenças, a partir dessas políticas linguísticas de gestão, ou declaradas.

Com essa visão mais abrangente das políticas linguísticas, podemos entender que elas existem mesmo nos contextos em que não foi explicitada oficialmente, por meio de documentos, leis, instituições, etc. É, de fato, uma ampliação do olhar e das relações existentes entre as políticas linguísticas praticadas e as que estão contidas nas leis e documentos.

Esse entendimento nos faz pensar que países e instituições pecam pela ausência de políticas linguísticas mais formais e que a origem das políticas linguísticas deve ser baseada em estudos a partir das práticas e das crenças desses lugares e mesmo nos espaços onde existem políticas linguísticas formais, as práticas, a implementação, não são garantidas.

Nesse viés é que o conceito de glotopolítica em Lagares (2021), entra em ação, no sentido de que nada ocorre sem a presença do implementador da política, as comunidades, no sentido de que se algo os afeta, eles precisam entender de todo o processo, inclusive o linguístico. Sendo sempre uma via de mão dupla, em quem pratica a política, devem ser os responsáveis por declarar e perceber essas políticas.

Esses novos olhares sobre as pesquisas em Política Linguística, fazem com que as práticas, as ideologias ou crenças e a gestão se situem de maneira relacionada, o que diferencia a visão separada de política e planejamento, por essa razão, tomamos essa teoria como basilar na tese e nas análises apresentadas nos capítulos anteriores também. A seguir, faremos análises dos questionários para melhor entender as práticas e as crenças linguísticas das comunidades indígenas kaiowá e guarani e os desdobramentos no amparo legal a essas línguas no âmbito municipal, também com relação à educação escolar indígena, aos projetos pedagógicos e aos currículos escolares, além de outros aspectos que afetam a vida dos kaiowá e guarani a depender da política linguística praticada, percebida ou declarada no cone sul de MS.

As questões e discussões que seguem, fazem com que tenhamos uma amostragem do conhecimento e das percepções dos indígenas com relação à língua Guarani, Kaiowá e à Língua Portuguesa nos contextos das comunidades. Por meio das respostas também conseguimos entender como estão se dando os usos e funções que cada língua tem em determinada situação de ouvir, falar, ler ou escrever, também como estão ocorrendo as escolhas a partir de domínios sociais das reservas indígenas. Foram entrevistadas pessoas dos municípios de: Amambai, Dourados, Caarapó, Coronel Sapucaia, Tacuru e Paranhos. Fizemos um recorte das comunidades demarcadas de 1915 até 1928, exceto o município de Japorã que não conseguimos entrevistados, mas o recorte é importante, pois, discutimos nos capítulos anteriores toda a relação do território, da cultura e da língua a partir do confinamento territorial dessas demarcações e por conseguinte confinamento linguístico que permeia as reservas indígenas atualmente.

Tivemos um total de 120 questionários analisados sobre a proficiência e uso das línguas indígenas (Guarani, Kaiowá, Terena) e a Língua Portuguesa, o uso das línguas de acordo com os domínios sociais em sua referida comunidade. As aplicações dos questionários ocorreram durante a execução do Programa Residência Pedagógica no segundo semestre de 2019, com duração de aproximadamente seis meses de aplicação. Por consequência da Pandemia da COVID - 19, nos anos de 2020, 2021 não tivemos aplicação de novos formulários.

Antes de analisar qualitativamente os dados que os questionários nos apresentaram, vamos entender como os municípios têm gerido as possibilidades de oficializar as línguas indígenas e implementar ações de forma prática, já que nossa concepção de políticas relacionadas as linguagens estão relacionadas a sociedade.

4.1 A Política de cooficialização de línguas e os impactos para as populações indígenas do Cone Sul de Mato Grosso do Sul

Com base na metodologia adotada na pesquisa optamos por descrever de forma mais específica, apenas os municípios pertencentes ao etnoterritório do Cone Sul de Mato Grosso do Sul onde residem as etnias que estudamos, com prioridade às comunidades de fala das Reservas Indígenas Demarcadas até 1928, como já mencionado no Capítulo II, outras comunidades indígenas são citadas, mas sem o emprego de detalhes, com exceção das retomadas que são entendidas aqui como um movimento étnico de expansão e

resistências dos espaços linguísticos, territoriais, culturais e sociais dos Kaiowá e Guarani.

Vamos então, situar os municípios de Amambai, Dourados, Caarapó, Japorã, Coronel Sapucaia, Tacuru e Paranhos, no que se refere à educação escolar indígena e às políticas linguísticas adotadas nos projetos pedagógicos das escolas e dos currículos em si, para entendermos como se dá de uma forma geral, a gestão, as práticas e as crenças relacionadas às línguas indígenas, Kaiowá e Guarani e a relação com o Português e como cada um tem entendido o contato entre essas línguas e os reflexos que devem ser considerados no processo de valorização das línguas indígenas.

Para tanto, vamos entender inicialmente o que vem ocorrendo no plano legal dos municípios e nas possibilidades de cooficialização de línguas a nível municipal e dizer como esses municípios se posicionam diante dessa oportunidade de reflexão e reconhecimento das línguas minoritizadas e do seu povo conseqüentemente.

Por determinação legal, as línguas cooficiais, são aquelas que coexistem com a língua oficial do país, no caso do Brasil, o português, mas não só isso. Provavelmente algumas línguas tenham obtido o status por conta de demandas das comunidades locais, Oliveira (2015), diz que, assim como nos processos de oficialização, os processos de cooficialização também oportunizam aos falantes condições para que possam se expressar publicamente ou tratar de aspectos da sua vida civil e que possam utilizar as suas línguas para produção do conhecimento de que necessitam para as suas vidas e para deixar a sua contribuição epistemológica específica à história humana” (OLIVEIRA, 2015, p.26-27).

Entende-se que nos municípios em que há população expressiva da comunidade de fala diferente do português, há garantias legais da língua ser reconhecida como cooficial, pois todo cidadão tem o direito de utilizar sua própria língua, segundo a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996):

os direitos coletivos dos grupos linguísticos podem incluir o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura; o direito a dispor de serviços culturais; o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS, art 3º, 1996).

Segundo Calvet (2007, p. 85), “[...] o princípio de defesa das minorias linguísticas faz com que, paralelamente, todo cidadão tenha direito a sua língua”. Nesse sentido, o

ponto 2 do artigo 3º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), dispõe que os direitos coletivos dos grupos linguísticos podem incluir o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura; o direito a dispor de serviços culturais; o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas.

A seguir, segue a lista atualizada de línguas autóctones cooficializadas no Brasil.

Tabela 7 - lista atualizada de línguas autóctones cooficializadas no Brasil

Processo de Cooficialização – Línguas Indígenas		
Língua	Município	Norma
Baniwa [BWI]	São Gabriel da Cachoeira (AM)	Lei n. 145/2002
Neengatu [YRL]	São Gabriel da Cachoeira (AM)	Lei n. 145/2002
Tukano [TUO]	São Gabriel da Cachoeira (AM)	Lei n. 145/2002
Ianomami	São Gabriel da Cachoeira (AM)	Lei n. 0084/2017
Guarani [GUN]	Tacuru (MS)	Lei n. 848/2010
Akwê-Xerente [XER]	Tocantínea (TO)	Lei n. 411/2012
Macuxi [MBC]	Bonfim (RR)	Lei n. 211/2014
Wapichana [WAP]	Cantá (RR)	Lei n. 281/2015
	Bonfim (RR)	Lei n. 211/2014
	Cantá (RR)	Lei n. 281/2015
Mebêngôkre/Kayapó [TXU]	São Felix do Xingu (PA)	Lei n. 571/2019
Tenetehara/Guajajara [GUB]	Barra do Corda (MA)	Lei n. 900/2020
Tikuna [TCA]	Santo Antônio do Itá (AM)	Lei n. 298/2020
Tupi-nheengatu	Monsenhor Tabosa (CE)	Lei n. 13/2021
Terena [TER]	Miranda (MS)	Lei n. 1.382/2017 ampliada pela Lei n. 1.417/2019
Ingaricó	Uiramutã (RR)	Sem informação
Saterê Mauê	Mauês (AM)	Ativar o Windows
13 línguas		10 Municípios

Fonte: Ipol, 2022

Geralmente, os processos de cooficialização são de demandas das comunidades que fazem a gestão das línguas e posteriormente repassam às instâncias políticas da localidade, Oliveira (2015), aponta que os principais requisitos, são:

- verificar se a população falante é majoritária ou numericamente expressiva, em relação ao total de habitantes;
- contar com uma organização política da comunidade de falantes;
- conhecer a jurisprudência para a cooficialização de línguas; cumprir o protocolo para a aprovação do projeto de cooficialização, na Câmara de Vereadores;
- elaborar uma proposta de regulamentação da lei de cooficialização; prever critérios de implementação e traçar um plano orçamentário.

Segundo Morello (2015), “Há mais de cem municípios que reúnem condições de oficializar suas línguas”. Ressaltando que cada município possui necessidades

linguísticas específicas. Ela diz ainda que, alguns municípios avançam mais, outros, nem tanto em relação à consolidação das políticas públicas vinculadas à educação, cultura e ao levantamento sociolinguístico local. No que se trata de Mato Grosso do Sul, há dois municípios que cooficializam as línguas indígenas, Tacuru, cooficializou o Guarani em 2010 e Miranda, cooficializou o Terena em 2017. Vamos apresentar mais detalhes apenas do município de Tacuru por ter cooficializado e Paranhos que não conseguiu o feito, apesar de terem montado todo processo, e ambos, contemplam as línguas estudadas na tese.

Tacuru fica localizado no Cone Sul de Mato Grosso do Sul e abriga grande parte da população kaiowá e guarani, esse povo se destaca muitas vezes ocupando cargos políticos e por conta disso, juntamente com discussão em termos educacionais, o Art. 1º da Lei Municipal nº 848, de 18 de maio de 2010, conseguiu-se estabelecer a língua indígena, Guarani como cooficial, MS.

O Art. 2º dispõe da autorização para o município, nos parágrafos 1º, 2º e 3º a usar a língua guarani para “prestar serviços públicos básicos de atendimento na área de saúde” e na divulgação de “campanha de prevenção de doenças, bem como de tratamento”, além de “incentivar e apoiar o aprendizado e o uso da língua cooficial nas escolas municipais e nos meios de comunicação”, mas sem regulamentação. O como a implementação dessa lei foi feita, como se organizou com meios de comunicação, como se organizou nos atendimentos de saúde, fica incerto, a desejar.

No decorrer da lei, conseguimos entender que o Kaiowá é tido como uma variante do guarani e não como uma outra língua, citamos ainda no “Art. 3º a valorização das “variedades da língua guarani”, inclusive kaiowá, mbya e nhandeva”. Ou seja, apesar da intenção de cooficializar e visibilizar a língua, o texto da lei não considera de fato a diversidade existente naquele local. No Artigo 4º diz que ninguém “pode ser discriminado por razão da língua cooficial. Aparentemente há a intenção, mas não regulamenta de fato pois não diz o que acontece se alguém cometer esse delito, o intuito de proteger o falante é claro, mas sem efetividade.

Sendo assim, entendemos que o passo dado em Tacuru, é de muita relevância nos termos de oportunizar ações legais a respeito das línguas minoritarizadas, mas ainda falta empenho para que se efetive ações que desencadeia boas e efetivas práticas linguísticas em todo o município, dessa maneira o que temos é a língua ainda em confinamento nas comunidades indígenas de Tacuru.

Com relação a Amambai, Caarapó, Coronel Sapucaia, não temos conhecimento de nenhuma ação para que as línguas indígenas fossem cooficializadas, a contar que o município de Japorã, por exemplo, possui mais de 90% da população composta por indígenas, possui vereadores eleitos e não se pautou como algo prioritário, Amambai, também com grande parte da população sendo indígena e com representação legislativa, não se teve avanços diretos. Em Dourados, município com o maior número de habitantes, já ocorreram reuniões das comunidades com os poderes públicos, mas ainda nada se concretizou.

No município de Paranhos, a cooficialização não ocorreu, por decisões políticas a câmara de vereadores não tornou a língua Guarani como oficial. Esse município possui várias aldeias indígenas e faz fronteira seca com o Paraguai, o que torna o trânsito entre países de fácil acesso. Os indígenas em sua maioria se posicionam como se não falassem línguas diferentes quando se referem ao guarani indígena e ao guarani paraguaio, mas sim, como se falassem duas variedades da mesma língua. Segundo Vera e Costa (2022, no prelo) o que, segundo os autores, trata-se de escolha que se justifica como um modo de tornar as duas línguas como facilitadoras de interação entre os grupos, indígenas e paraguaios.

Eles relatam que há brasileiros não indígenas que também falam o guarani paraguaio e que utilizam essa língua na fronteira, pois há espaços de uso e eles se sentem seguros falando em Guarani. Mas assim como em Tacuru, a cooficialização, não leva em consideração a relação genética das línguas.

Vera e Costa (2022, no prelo), afirmam ainda, que da mesma forma que o Brasil com toda diversidade, que não se vê como plurilíngue, esse município se prende ao monolinguismo do Português, mesmo tendo a diversidade sendo utilizada.

Nesse sentido, indígenas fazem parte das cidades efetivamente pois todas as comunidades do cone sul, são próximas do perímetro urbano, com uma demanda econômica e social, importantes, mas sem forças para tais conquistas, é necessária muita articulação entre os movimentos indígenas e as forças políticas, para que algo mais concreto seja feito.

Contudo, podemos nos perguntar se a busca por novas leis e normas pode ser considerado como o caminho para que as que já existem ganhem efetividade? Será que as comunidades indígenas poderiam fazer com o que já existe seja cumprido? É necessário maior participação comunitária?

Como vimos, no plano legal apenas um dos municípios do Cone Sul de MS reconheceu a língua indígena, os indígenas, sua cultura, toda contribuição econômica, social, ambiental. O restante, continua por invisibilizar os indígenas e suas línguas.

4.2 A realidade sociolinguística das comunidades indígenas do Cone Sul de MS

Nesta sessão apresentamos em que contexto sociolinguístico vivem os Kaiowá e Guarani, levando em consideração que as línguas indígenas para essas comunidades se apresentam ainda como a língua materna, ou seja, essa é a L1 da comunidade, e que o português se apresenta como segunda língua, a L2.

Sendo assim, o levantamento se justifica na necessidade do desenvolvimento de pesquisas e documentações sobre a realidade sociolinguística dessas comunidades indígenas, e por consequência das escolas indígenas com o levantamento dos projetos pedagógicos e currículos, por essa razão também, os estudos sociolinguísticos das comunidades indígenas são necessários, para que seus resultados possam ser discutidos pela comunidade em si e o reconhecimento da realidade ser utilizado como subsídios no desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, vista esta como uma possível forma de ajudar na manutenção das línguas indígenas.

No que se refere à facilidade linguística declaram que as línguas indígenas estão voltadas ainda para falar e entender, enquanto a língua portuguesa ocupa maior função na leitura e escrita. Nesse sentido, o domínio maior das relações orais, se dá nas línguas indígenas, declaram ainda que como primeira língua a língua indígena é a que tem adquirido. Em alguns casos já apareceram a língua portuguesa.

Na pergunta sobre qual língua era a mais bonita, os entrevistados responderam em sua maioria, a língua que mais usam, sendo assim, ficou bem evidente que os entrevistados falam as línguas indígenas e reconhecem as variações entre o guarani do Paraguai, o guarani nhandeva e o guarani kaiowá, e também que há interferência nas línguas indígenas da língua portuguesa, principalmente na fala dos mais jovens. Vários entrevistados declaram não saber ler e escrever em nenhuma língua, indicando um grau de analfabetismo em adultos que merece espaço de pesquisa, outros indicaram que não sabem português.

Outro dado interessante apresentado nesse levantamento é que a línguas das crianças, mesmo com a proximidade das comunidades indígenas e às cidades, é a língua

indígena, ou seja, só passam a ter contato com a língua portuguesa diretamente e com constância, na escola, mas apresentam a utilização de meios de comunicação como rádio, televisão e já aparece o uso das tecnologias como celulares em português, mesmo na infância.

Com relação ao uso das línguas:

- há monolingüismo na língua indígena:
- bilingüismo receptivo:- falam Guarani e entendem Português
- bilingüismo ativo: falam as duas línguas
- Há casos de plurilíngues
- Já há alguns casos de monolingüismo em português

Para problematizar um pouco mais, podemos afirmar que existe no contexto kaiowá e guarani, um bilingüismo diglössico, discutido no Capítulo III, principalmente pela divisão muito visível do espaço da língua portuguesa na leitura e escrita

Em contrapartida, a língua portuguesa tem avançado nos domínios da língua indígena, nessa mesma faixa etária, em que as conversas com os colegas têm fluído em português, mesmo eles se declarando falantes de kaiowá e de guarani.

Sendo assim, há um processo de aprendizado da habilidade escrita da língua indígena, mas sem muita função nos espaços da comunidade e sem função fora dela, as línguas indígenas tem desenvolvido lentamente essas habilidades. O que conseguimos entender desse processo é que as publicações nas línguas kaiowá e guarani estão relacionados à cultura e a materiais escolarizados, sem conseguir progredir na conquista de leitores jovens.

Nesses contextos e baseado também nesse levantamento é que o conceito de confinamento linguístico apresentado nos capítulos anteriores se fortalece, a língua mesmo tendo esses espaços de ensino e aprendizagem, fica restrita a isso, não há ainda, funcionalidade nem fortalecimento.

O questionário consegue nos fazer problematizar que os mais velhos sabem falar e entendem as línguas indígenas, mas se distanciam da leitura e escrita, seja em língua indígena ou em língua portuguesa, as crianças têm aprendido em casa como primeira língua e interagem também com a língua indígena, com contato maior com a língua indígena escrita na escola e também com a língua portuguesa, mas no meio do caminho já existe um impasse, uma certa ruptura que pode comprometer as próximas gerações.

Se os mais velhos sabem, mas não conseguem repassar em sua completude, isso quer dizer que há uma perda de espaço para a língua portuguesa, que é estimulada pela escola e o que ela representa, os assuntos que são ditos, são em língua portuguesa e o que se escreve também.

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 e fora dela muito menos.

Com relação à escrita em Português conseguimos entender que é uma necessidade da sociedade não indígena e que por conta da interação se veem obrigados a dominá-la também. Todas as demandas de comércio e instituições governamentais, até o trânsito entre comunidades.

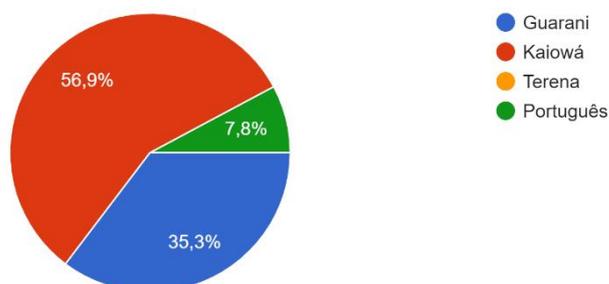
Ficou evidente a opção pela escrita em português, mesmo no âmbito familiar e a leitura também é feita mais em português. A língua Terena apareceu somente na Reserva Indígena de Dourados, com uma porcentagem pequena e os indígenas dessa etnia.

Na opinião dos entrevistados, preferem que as línguas indígenas sejam ensinadas na escola e que a escola é talvez o maior ponto de esperança para resguardar a língua, mas sabemos que a escola somente não salva línguas.

Quando questionados qual língua é mais bonita, 56,9% declararam ser a língua kaiowá, 35,3% guarani e 7,8% a língua portuguesa, a maioria acabou declarando que a língua mais bonita é a sua língua, mas uma parcela também acha a língua portuguesa como mais bonita.

Gráfico 5 - Qual a língua mais bonita?

Qual é a língua mais bonita?
102 respostas



Os argumentos variaram para justificar a escolha: “ Porque é a língua mais rica; Porque a maioria dos meus colegas de trabalho usa essa língua; Porque entendo melhor

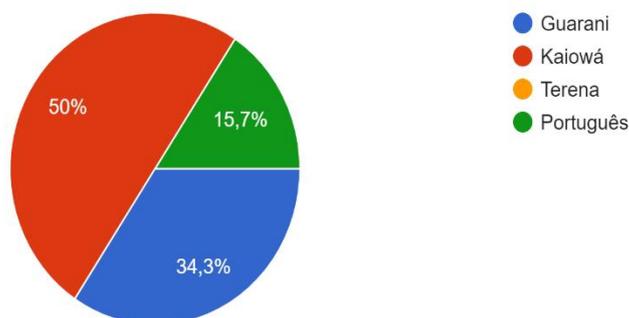
é mais fácil de falar; Porque é a minha língua materna a que eu aprendi desde pequeno; Porque a língua é mais suave; Porque eu acho mais bonito e porque é minha língua materna e também é mais fácil de falar; Porque é a língua mais fácil de se comunicar com o não indígena; Porque é língua que eu cresci e a língua que comecei a falar a primeira vez; Porque a pessoa se comunica. é mais fácil de entender; Porque nós entendemos melhor as duas línguas; Eu acho as duas línguas mais bonitas, kaiowá e português porque eu só falo em português com meu marido que é terena e não consigo falar kaiowá com ele, só em português, kaiowá só com a minha família; A língua mais bonita é o kaiowá e português, acho as duas bonitas porque eu fala nas duas línguas eu acho que sou bilíngue e posso aprender muitas coisas tanto na língua kaiowá ou na língua portuguesa; A língua guarani e kaiowá porque eu gosto; Eu acho que é o kaiowá porque só aqui que eu falo em kaiowá eu cresci falando; Porque a língua materna é mais fácil de falar; Porque a gente se acostuma a falar mais em kaiowá na aldeia na aldeia e bonita e suave para falar; A língua mais bonita é kaiowá e a segunda língua é o português”.

As questões mais relacionadas aos domínios sociais, temos a preferência pelo uso do kaiowá com 50% das respostas nas interações com colegas no trabalho, seguido do Guarani com 34,3% e 15,7 de opção pelo português.

Gráfico 6 - Língua no trabalho

Que língua você usa no trabalho para falar com seus colegas?

102 respostas



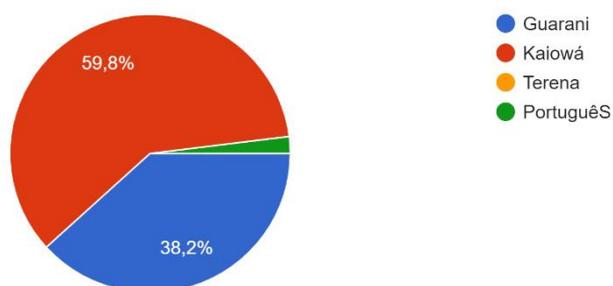
No gráfico abaixo, podemos entender que os indígenas guarani e os kaiowá, falam com seus pares da mesma idade quase que totalmente em língua indígena quando estão na aldeia. Sendo que 59,8% falam em kaiowá e 38,2 em Guarani, a conversa em

português quase não estabelecida, deve se dar apenas entre algum bilingue e monolíngue em português.

Gráfico 7 - Língua na aldeia com pessoas da mesma idade

Que língua você fala com pessoas da mesma idade na aldeia?

102 respostas



A mesma forma de interação podemos averiguar nas festas tradicionais nas comunidades indígenas.

Gráfico 8 - Língua utilizada nas festas das reservas

Que língua você usa numa festa na aldeia?

102 respostas

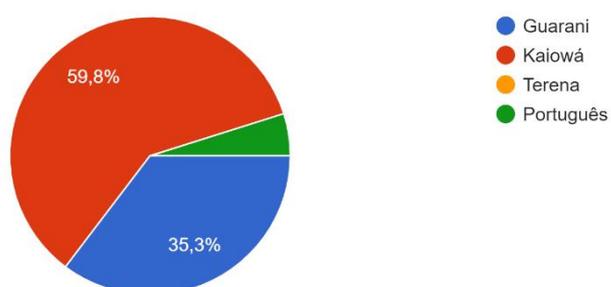
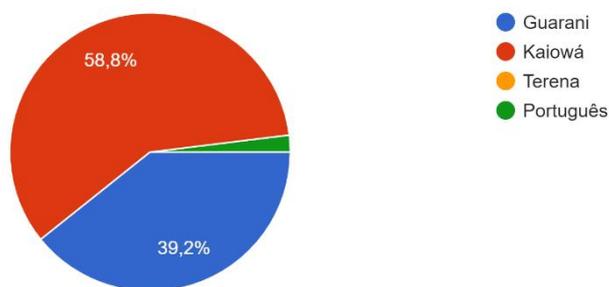


Gráfico 9 - Língua utilizada na festa tradicional

Que língua você usa numa festa tradicional na aldeia?

102 respostas



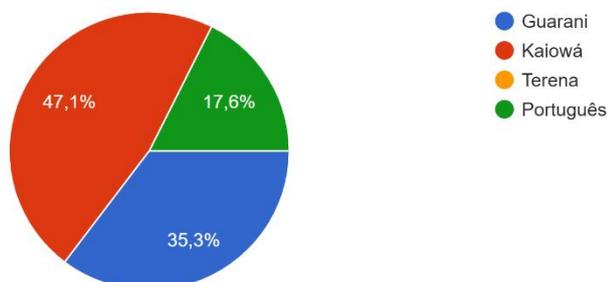
Quando a festa é tradicional, o que percebemos a mudança do uso do português, utiliza-se mais as línguas indígenas nesse contexto, marcando que diferenciam de alguma forma as interações, o que pode ocorrer também é que na festa tradicional, ocorram mais manifestações, rituais, cantos e danças nas línguas indígenas e não seria um espaço de utilização da língua portuguesa.

Quando questionado sobre qual língua se usa quando vai ao culto, a maioria, provavelmente por conta da representatividade da etnias, respondeu que usa a língua kaiowá, nos cultos, uma proporção também considerável de Guarani e uma grande representatividade do português, a porcentagem de 17,6 % chama atenção por ser maior do que em outros espaços de uso e dividir esse espaço com as línguas indígenas.

Gráfico 10 - Língua no Culto

Que língua você usa quando vai ao culto feito na aldeia?

102 respostas



Chamorro (2015), apresenta um estudo muito considerável sobre a presença das denominações evangélicas nas comunidades indígenas, se no passado a igreja católica

liderava as ações sobre os indígenas, em 2022 temos uma reconfiguração de religiões pentecostais ou neopentecostais que crescem não só nas comunidades indígenas, mas em todo território brasileiro e percebemos que mesmo mudando a religião, a função continua a mesma.

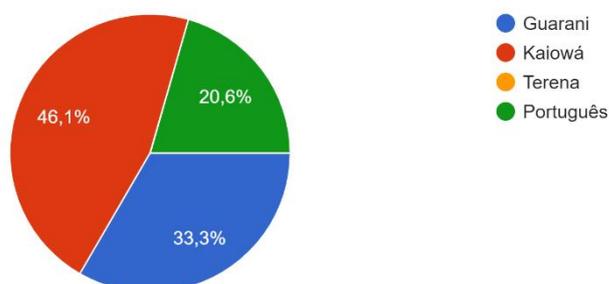
No ano de 2013, Chamorro afirma ter 37 igrejas atuantes na Reserva indígena de Dourados e que nelas, 32 eram pentecostais e essas se multiplicam entre as aldeias jaguapiru e aldeia bororó, contabilizando cerca de 77 unidades instaladas na reserva. Sendo: presbiterianas, metodistas, batistas, católicas e independentes. Nas duas aldeias que integram a reserva, a maior parte dos líderes locais são indígenas.

Quando aparece a pergunta “Em que língua você ora”, como algo que pode ser pessoal, a sós, o uso da língua portuguesa aumenta, se considerarmos como referência a língua utilizada no culto.

Quando se refere a qual língua se utiliza na oração, há uma divisão de opções, sendo que percebemos diminuída a opção pela língua kaiowá com 46,1% em detrimento da língua portuguesa com 20,6 %, podemos interpretar como uma escolha linguística pessoal para a língua portuguesa, nesse campo de intenção, motivada pela maneira particular ou pública (na igreja) no momento de expressão. Há justamente a diferença entre estar à vontade e resguardado na sua privacidade, e estar em público, sob as coerções e compromissos de lealdade com o grupo no entorno.

Gráfico 11 - Língua que ora

Que língua você ora?
102 respostas



Moraes, 2015 diz que “os indígenas se expressam livremente em suas línguas nativas sem que isso seja coibido”, mas em outros casos, a fala ou o culto em si, predomina a língua portuguesa e não há estímulo para o uso da língua materna. Há ainda

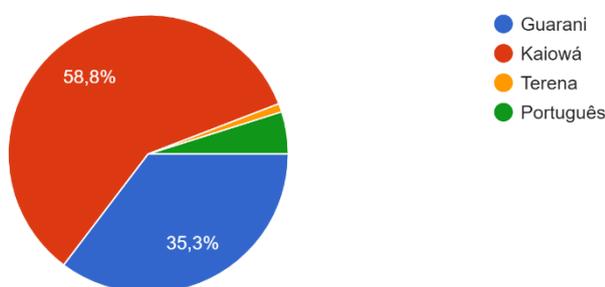
denominações que estabelece uma relação de proibição, onde as crianças são incentivadas até mesmo em casa a não usarem a língua materna.

No âmbito das escolhas, havia a pergunta sobre qual seria a melhor língua para uma pessoa falar, e apareceram quatro opções de línguas: 58,8% acreditam que é melhor a pessoa falar kaiowá, 35,3% acreditam é melhor falar o Guarani, uma outra porcentagem não catalogada, acredita ser o português e um outra, bem menor acredita que falar o terena seja melhor. Mesmo ninguém ter se declarado, terena, essa opção é a escolha de algumas pessoas.

Gráfico 12- Qual melhor língua para falar?

É melhor para uma pessoa falar que língua?

102 respostas



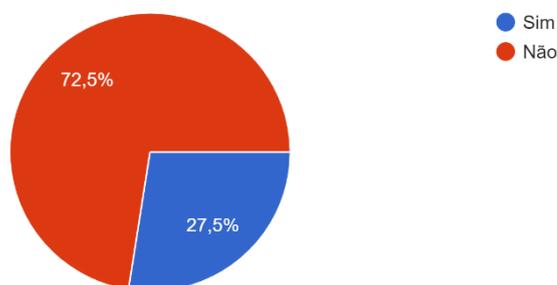
Podemos entender que a opção pelo Guarani ou pelo Kaiowá esteja relacionada a preservação da sua língua, ao sentimento de ser a melhor. As opções pela língua portuguesa podem estar relacionadas as atividades econômicas fora da comunidade, aos interesses fora da reserva, por exemplo, e a opção pelo terena, possivelmente é pelo casamento interétnico de uma kaiowá com terena na Terra Indígena Panambizinho.

E para terminar essa sessão, apresentamos a pergunta feita no questionário, se eles achavam que a língua iria acabar?

Gráfico 12 - Acha que uma língua pode acabar?

Você acha que uma língua indígena pode acabar?

102 respostas



A porcentagem gerada foi de 72,5% das pessoas respondendo que não, e 27,5% das pontuaram que sim. O questionário seguiu com pedido de justificativa, porque sim, ou porque não. Trazemos aqui algumas das respostas apresentadas: Porque não pode acabar a nossa língua kaiowá; Não porque é da nossa natureza; Na minha opinião não vai acabar porque aprendemos nossa língua desde criança; Não porque tem que valorizar e manter sempre; Só acabará quando nós morrermos, Só acaba se o indígena acabar; Corre risco de acabar porque hoje em dia as comunidades indígenas estão mais interagindo socialmente e economicamente com os não indígenas, com isso acaba colocando a cultura e a língua de lado; Não. Porque todo mundo sabe falar na escola e nas casas;

Acho que não porque isso depende de cada um dos pais de crianças o que deve ensinar os filhos; Não porque quando somos crianças a nossa mãe ensina nossa língua materna; Vai depender das pessoas, se a gente continuar mantendo a língua eu acho que nunca vai acabar; Sim, porque a maioria fala só em português, Porque muito indígena não valoriza a cultura e a língua; Porque os jovens e adolescentes de hoje não valorizam mais a língua indígena; Porque os jovens e crianças de hoje fala tudo misturado; Porque hoje existe muita gírias entre os mais novos; Porque as redes sociais e a televisão que contaminam os nossos jovens; Culpa das redes sociais eles inventam tudo para falar de um jeito diferente; Não porque as pessoas nunca pensa em perder a sua língua. Não, porque nasce na língua guarani e cresce no meio da língua guarani; Se o professor e os caciques incentivarem a língua não pode acabar e valorizar sempre a língua; A maioria dos pais se ensina a língua guarani para os filhos, mas também não vai acabar porque hoje são criados na escola (...), entre outras respostas.

4.2.1 Sobre o Ensino da Língua Indígena nas escolas Indígenas Estudadas

O processo de escolarização dos povos indígenas resultou, historicamente, na diminuição do uso das línguas indígenas, afirmamos isso, em decorrência do que foi feito pelos não indígenas, desde o contato, inicialmente trazendo a escrita do Tupi. Posteriormente a política de proibir o ensino das línguas nas missões e a imposição do ensino do português para os indígenas.

Se torna importante rememorar um pouco dessas fases, mesmo que descrita anteriormente, por conta do que muito do que se vive atualmente, é reflexo, de todo esse processo histórico ou do que se aprendeu com ele. Nesse processo de aprender com o passado, os povos indígenas a partir das discussões para a Constituição, um movimento de maior autonomia, elaborando projetos alternativos para o que estava posto. Com esse entendimento mais apurado, poderiam, então, ressignificar o espaço escolar e aplicarem o seu entendimento e organização do ensino.

A garantia pós Constituição e os desdobramentos das leis, por meio da LDB (1996), o RCNEI (1998), os Referenciais Curriculares Indígenas (1999), entre outros, ajudaram nesse amadurecimento de escola e ensino de línguas. Entendemos que nas últimas décadas, as políticas linguísticas que garantem a língua indígena nas escolas tomaram proporções declaradamente favoráveis às línguas indígenas, mas o contraponto a essas leis, é a implementação delas, o como se pratica e se faz na gestão dessa nova realidade que se apresentou.

Já exemplificamos como terras indígenas lidam com a educação básica em suas comunidades, em todas, há a prerrogativa de ensino bilíngue, ou seja, pelo menos duas línguas constam na grade curricular. Nas comunidades estudadas, a L1 ou língua materna é ainda a primeira língua da grande maioria da população e a L2 ou segunda língua é a língua portuguesa, pois encontra-se inserida em contextos que ultrapassam a unidade escolares, sendo utilizado dentro e fora das reservas.

É imprescindível ressaltar que o processo de aquisição de uma L1 é diferente do processo de aprendizagem de uma L2., sabemos ainda, 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.

A partir desses entendimentos, fica evidente que quando a criança indígena é encaminhada para a escola, ela já detém a primeira língua que é a língua indígena e em

alguns casos, entende a segunda língua, que é o português. Sendo assim, fica sob responsabilidade da escola o processo de alfabetização e letramento e por conseguinte o desenvolvimento das habilidades linguísticas. O que ratifica a ideia de que a escola não é responsável pelo processo de aquisição da língua indígena por parte da criança, sendo que ela já possui um conhecimento sobre o funcionamento fonológico, morfosintático, semântico e pragmático do sistema linguístico usado no ambiente familiar.

Ou seja, para falarmos sobre o ensino das línguas indígenas kaiowá e guarani, a comunidade e tudo o que acontece com ela influencia diretamente no como a língua indígena chega e é aperfeiçoada na escola. Para a escola estaria a responsabilidade de melhorar o conhecimento linguístico, extrapolar as habilidades já adquiridas.

Dentro da realidade estudada, as escolas indígenas e extensões passam ainda, por muitos problemas que refletem de várias formas o ensino na língua indígena, podemos citar alguns:

- Quando a direção da escola não é indígena: a comunidade geralmente precisa se mobilizar em defesa da língua materna, e em defesa da alfabetização em língua indígena, pois geralmente não indígenas, por não conseguirem controlar a situação, pois tudo irá ocorrer numa língua que eles não dominam, causam problemas e refutam as possibilidades de trabalho exclusivas nas línguas indígenas, em alguns lugares fazem a proposta do trabalho com as duas línguas e em outros exclusivamente em língua portuguesa, causando assim, sérios danos ao processo de ensino e as crianças que chegam monolíngues nas escolas.
- Quando o professor não é indígena: a presença de professores não indígenas, há conflitos culturais e linguísticos. Se torna difícil a aulas, pois a habilidade em língua indígena é maior que em língua portuguesa e os estudantes acabam inferindo que sua própria língua não é tão importante, pois não é prestigiada pela própria escola e não está representada na figura do professor. Também a comunicação é comprometida, inclusive em diálogos básicos como um aluno pedir para ir ao banheiro.
- Quanto à formação de indígenas para docência na alfabetização: não há licenciatura diferenciada e específica para alfabetizar em língua indígena no MS, o único curso específico para alfabetização em língua materna é o Ara Verá, mas a formação está em nível médio. Fato esse que pode ser

um dos motivos que a alfabetização no Cone Sul, não atenda totalmente as necessidades de cada comunidade. Deve-se abrir um adendo para dizer que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), anúncio abertura de um curso superior em Pedagogia Intercultural, que ocorrerá na unidade estabelecida na cidade de Amambai.

- Ausência de material para alfabetização em língua indígena: Apesar da grande demanda indígena nos municípios do cone sul, não há produção de material de alfabetização, mesmo já tendo passada mais de décadas da publicação do RCNEI e das diretrizes para educação escolar indígena. Os materiais existentes até o momento são narrativos em sua maioria, e não direcionam para uma proposta de ensino a partir das narrações, por exemplo, como um material didático orientaria. Como não há como tradução de materiais de alfabetização, pois teoricamente isso é inviável, o que os professores indígenas fazem é elaborarem suas próprias atividades.

Tomaz Vera (2014), publicou um artigo, em que relatava a realidade de materiais didáticos das escolas indígenas nas comunidades do cone sul. Quando se refere a uma das escolas indígenas do município de Dourados, ele diz:

comecei pelo município de Dourados pela aldeia Panambizinho, onde está a escola indígena Pa'i Chiquito oferecendo todo o ensino fundamental e a educação infantil. Nessa escola, o coordenador e diretor são não indígenas e não falam a língua materna daquela comunidade. Nesta, há sala de professores e biblioteca, onde os professores pegam os livros para prepararem suas aulas. Na biblioteca encontrei material na língua portuguesa, livros das cinco disciplinas Matemática, Português, Ciências, História e Geografia. No meio desses materiais, também encontrei os materiais que foram produzidos pelos cursistas da primeira turma do Projeto Ára Vera (Curso Normal Indígena em Nível Médio) em Dourados. Os livrinhos são paradidáticos, sobre artesanato (Te'yi Rembiapokue), remédio tradicional (Ñembohoky Ñe e Tesã Rehegua) e sobre comidas típicas guarani e Kaiowá, que é da mesma coleção. A coordenadora também mostrou um dicionário que foi produzido pelos professores na sala de aula com os alunos, na língua kaiowá e na língua portuguesa. Ela também mostrou uma sala cheia de livros, todos em língua portuguesa e já foram utilizados por professores e alunos. (VERA, 2014 p. 138)

Quanto a escola Municipal indígena de Douradina, ele afirma:

chegamos ao tekoha Lagoa Rica, município de Douradina, onde tem uma escola indígena chamada Joãozinho Carapé Fernandes, que também oferece do pré ao nono ano (...) Nessa escola, também tem uma biblioteca, na qual o número maior de material didático também é na língua portuguesa, pouco aparecendo os materiais na língua guarani. Os materiais encontrados foram a coleção que encontrei na escola Pa'i Chiquito, uns livros produzidos para ensinar a utilizar a energia elétrica na língua guarani pelas pessoas do

Programa Luz para Todos e o Ñé e Poty Kuemi. Os demais livros que são utilizados pelos professores indígenas para preparar suas aulas são na língua portuguesa, são em maior número. (VERA, 2014 p. 138)

No município de Coronel Sapucaia, ele relata:

comunidade indígena Takuaperi, que fica no município de Coronel Sapucaia, também já funciona ensino fundamental e educação infantil. A escola conta com a estrutura boa, sala de aula, coordenação, biblioteca e direção. Quem administra são os próprios indígenas. Encontrei nessa escola os mesmos materiais em guarani, já citados, mapas Guarani Retã, Ñé e Poty Kuemi, receitas, artesanatos, remédios tradicionais, e ainda como nas outras escolas a maior parte dos livros são na língua portuguesa. A escola é tranquila e também próxima de uma escola que pode ser considerada diferenciada e específica, faltando para tanto, material diferenciado e apoio para produção desse material. (VERA, 2014 p. 142)

Com relação ao município de Tacuru:

passei à escola polo chamada Sassoro. Essa escola já apresenta mais requisitos para ser considerada escola diferenciada e específica, porque a comunidade tem escola mais bem estruturada, professores indígenas, coordenação indígena, diretor indígena, com várias salas de aula, sala dos professores e biblioteca. A biblioteca não tem material na língua guarani, somente material didático vindo do MEC com o qual trabalham os professores na alfabetização. (VERA, 2014 p. 143)

Com relação a uma das escolas indígenas de Caarapó:

comunidade indígena Te'yikue, no município de Caarapó, essa comunidade já possui escola para os ensinos fundamental e médio. A escola já está bem mais próxima de um ensino diferenciado e específico. Em conversa com a diretora, não indígena, mas muito engajada na luta, ficou claro que encontrar material escrito em guarani é muito difícil, esse material é escasso, pois essa escola tem incentivado a prática da língua em sua modalidade escrita. Ela ainda mostrou que o material que a escola tem são os mesmos encontrados em várias outras escolas. Nessa escola, a biblioteca também está lotada de livros do Programa Nacional do Livro Didático, o qual objetiva publicar livros em português para falantes dessa língua como primeira. Há muitos livros não didáticos, mas em língua portuguesa (VERA, 2014 p. 143).

Como forma de melhorar a condição de ensino da língua materna e em resposta aos problemas, implementou-se em 2013 uma política pública governamental de valorização das línguas indígenas, criou-se uma das mais importantes ações no que se refere ao ensino e a formação de professores indígenas, a Ação Saberes Indígenas na Escola, que segundo o FNDE, 2022, tem como o objetivo:

Promover ações de formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas, oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas

comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena. (BRASIL, 2022)

Com a adesão ao programa os municípios puderam contar com a atuação frequente de profissionais com experiência em educação escolar indígena e podemos creditar como um dos fatores que têm melhorado a qualidade da educação indígena nos municípios ou pelo menos um aumento visível nas discussões acerca dos processos de alfabetização e letramento, verificados em nível dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Os municípios puderam contar com formação de professores, estudos de metodologias de ensino, sequências didáticas para os planos de aulas e uma das principais vantagens do Programa Saberes Indígenas, a elaboração e publicação de materiais didáticos nas línguas indígenas.

Desde que o programa iniciou no Cone Sul de Mato Grosso do Sul, foram inúmeras formações e publicações. Dentre elas, podemos citar a formação sobre o método sociolinguístico de alfabetização, presentes nas discussões de Paulo Freire e posteriormente adotado nas escolas para elaboração das sequências didáticas.

Entendeu-se naquele momento que essa metodologia, poderia auxiliar a alfabetização nas escolas indígenas e que os professores alfabetizadores poderiam melhorar suas produções próprias de materiais e suas práticas de ensino. Esse método preconiza a consciência social, silábica e alfabética em quatro passos e o que diferencia dos outros métodos é a apresentação nos dois primeiros, os processos de codificação e a descodificação, fazendo com que os estudantes possuam uma visão crítica da realidade, por meio da leitura de mundo e nos terceiro e quarto passo, eles aprendem fazer análise e síntese, das famílias silábicas da língua indígena e com palavras reais, que fazem parte do contexto em que vivem e a fixação da leitura e escrita também com textos pertencentes a sua comunidade.

Essa proposta de formação foi utilizada por vários anos nas formações que ocorreram com os kaiowá e guarani e incentivou os professores na elaboração de suas aulas, estendendo o entendimento sobre alfabetização e letramento de maneira crítica. Esse método, segundo Mendonça (2008):

constitui uma alternativa segura e competente para melhorar a qualidade de ensino e estancar o fracasso na alfabetização, porque:1º) tem fundamentação sociolinguística comprovada, capaz de alfabetizar, através da “codificação e

da “descodificação” que envolve a consciência social, e 2º) através da exercitação da consciência silábica e alfabética, garante o domínio dos usos sociais da leitura e da escrita, para assim formar o cidadão crítico e participante. (MENDONÇA, 2008, p. 18 -19)

As formações ocorreram mais fortemente entre 2015 e 2016, posteriormente os professores se empenharam na escrita de materiais que servissem ao propósito de aumentar o número de livros de leitura nas línguas indígenas.

Quanto à produção de materiais, ainda é pequena considerando a necessidade do desenvolvimento da leitura e escrita. E também os materiais publicados continuam sendo paradidáticos, não se pensou, até o momento, em estabelecer materiais que respondam efetivamente aos níveis de alfabetização e tampouco a extensão de outras formas de leituras que ultrapassem os registros das histórias orais de cada etnia.

Entendemos que após ser alfabetizado, uma das condições a que escola deve atender é oferecer o desenvolvimento das habilidades da oralidade, da leitura, escrita e das reflexões linguísticas relacionadas à gramática de suas línguas, a contar que o kaiowá e o guarani já possuem uma descrição que possibilita esse entendimento.

Então, para o ensino da língua indígena nas escolas e após o processo de alfabetização estar consolidado, a escola deveria atender para ensino da língua indígena de maneira mais ampla, porque tudo o que pode ser lido ou escrito em língua portuguesa, também pode ser lido e escrito em língua indígena e aqui não estamos falando de tradução e sim, de expansão dos espaços que as línguas indígenas ora ocupam e tendo em vista os espaços de confinamento linguístico que está ocupando atualmente. As línguas indígenas possuem uma imensidão de espaços linguísticos a serem retomados.

Nesse sentido, Martins (2013), apresenta informações relevantes ao desenvolvimento da língua materna nas escolas indígenas, quando escreve sobre 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 aprimoramento da habilidade comunicativa oral, por exemplo, na língua indígena, vai além de reconhecer e valorizar a língua materna, é aprimorar a forma de expressão na língua em todos os aspectos. Não necessariamente nas aulas de línguas, mas nas aulas matemática, de ciências, de história, geografia, educação física, informática e tudo o que estiver relacionado a comunicação.

Extrapolar o confinamento linguístico é entender que não basta falar kaiowá e guarani na escola, se torna necessário ampliar o uso e os contextos de utilização dessas línguas. Se uma cidade possui cidadãos que falam essas línguas e que circulam por toda a cidade, porque essa língua é invisibilizada? Porque não fala sua língua em bancos, comércio, atendimentos de saúde?

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).

A discussão mais ampla não é para ficar restrita aos contextos e temáticas, como tem ocorrido até o momento e não se restringe apenas à forma oral da língua, tudo isso

pode ser feito também com a leitura e escrita. Para D'Angelis (2012), 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.

D'Angelis (2007) nos diz que não havia a necessidade de desenvolvimento da escrita em línguas indígenas, entretanto, com o passar o tempo, professores e lideranças indígenas começaram a refletir sobre buscar formas de tornar o ensino escolar útil e ainda fortalecer as línguas e as culturas, e daí sim, se indaga e discute sobre o surgimento e a utilidade de escrita nas línguas indígenas e de que forma as línguas sem tradição de escrita utilizam a tradição de outras línguas? (D'ANGELIS, 2007, p. 5).

Assim é que entendemos verdadeiramente, a importância dos programas de formação de professores indígenas com o intuito de formação de leitores e escritores nas línguas e nas literaturas indígenas, para que somados os esforços haja uma educação indígena também com leitura e escrita.

A medida que se é mais bilingue, menos se escreve em uma das línguas. E concomitantemente, se bem que não mecanicamente, se desestimula a leitura em tal língua. O bilinguismo diglótico não enfraquece automaticamente a variedade linguística “baixa”, mas penso que de fato conspira contra sua escrita e sua leitura (MELIÀ, 1997, p. 100).

As análises proporcionadas nessa tese, demonstra que há uma “preferência” de leitura e escrita na língua portuguesa. O sentimento de necessidade, viabilidade, uso da escrita, está ainda, restrito a língua portuguesa. Mesmo historicamente o guarani ter sido escrito já no século XVI, como XVII, a escrita em língua indígena começa a ter mais relevância por volta da década de 90 que uma reflexão mais crítica sobre o fortalecimento da identidade étnica e das línguas e culturas se tornam mais latente.

Isso pode ser visto nas comunidades kaiowá e guarani, principalmente porque são falantes da sua própria língua e as crianças são em sua grande maioria monolíngues e posteriormente adquirem o português. Nesse mesmo viés se dá muita importância para as escolas bilíngues e às possibilidades de manutenção das línguas indígenas por meio dos seus processos de ensino e aprendizagem.

O papel da escola é reforçado com essa visão, despertando discussões sobre aprender e ensinar leitura e escrita, suas linguagens, culturas e como um espaço de reafirmar o modo de ser indígena visto da forma como as escolas incluem temas transversais e o ensino não apenas por disciplinas específicas de 50 minutos, no máximo

1h por dia. O texto de Vilharva e Sales (2023, no prelo) que demonstra que o ensino em muitas escolas, têm preocupações com o modo de vida e a manutenção do território, da cultura e da língua e assim, como uma reação é mais possível que a escola indígena invista no ensino da língua, considerando sua forma, suas funções e conteúdo.

Os conhecimentos indígenas estariam mais presentes e a escola funcionaria como um espaço de valorização além do dia a dia em suas casas, Vilharva e Sales (2022), demonstram em uma proposta de material didático em língua kaiowá, uma opção para o ensino no ensino fundamental II, no intuito de auxiliar os professores na elaboração de atividades que contemplem várias linguagens e ainda a forma linguística do kaiowá, com vistas a fortalecer, construir a aprendizagem e valorização da língua e da cultura. Os assuntos abordados visam preservar o *nhande reko*, valorizando mais as tradições, os conselhos dos mais velhos aos mais novos e a cultura que não deve ser esquecida. Seguem duas propostas didáticas do texto de Vilharva e Sales (2022), como exemplo:

Figura 13 Ta'ãnga jegua



Fonte: Vilharva e Sales, 2022

Chicha avati peky

Ojejapo haguã chicha avati pekygui: ojeporu avati sa'yju ikyva terã hatãva, pa avati(10);po y (5 litro) eira, nha'é (panela) avei ojeporu angua ojejoso haguã avati há ojeporu avei vateá i terã vateá guasu chicha ojeapopyrema onhemõi haguã há'epe.

Mba'é ojeporu ojejapo hagua chicha: Ejoso terã eikyty avati sa'yju. Emoi oja tuichava pe y ndive há embopupu ojypeve kaguĩjy

Há upei emõi ambue oja tuichavape, embojehe'a porã y ndive há e chumbiri porã va'erã pe hatykue pono osẽ hyvi kaguĩ, ho'ysavy porã meve.

Uperire emoi eira há'epe he'ẽ porãmeve. Ha oimbama chicha ojejapo va'ekue, há emboyru vateape terã vateaguasupé.

Tembiaporã :

1) *ko'ape mbo'ehara ikatu onhomongueta mbo'epy kuera ndive mbo'ekotype chicha rehegua omonhe 'e va'erã pe nhe'e mbyky oñhondivepa há upei katu ikatu onhomongueta ,ojapo nheporandu temimbo'e kuera pe ikatu haguãicha uperupive ombokatupyryve ñe'eha rupi há avei omoñe'evy onhe'epy*

2) *mba'echa ojejapo chicha?mba'echagua ojeporu ojejapo haguã emombe'ú rehaívy nde kuartia rehe.*

3) *ehai(x) tembiaporu ojeporuva ojejapo haguã chicha*

()*nha'e,angu'a,avati*

()*angu'a ,avati ,y*

()*y,avati,nha'e*

()*nha'e,angu'a,vatea'i terã vatea guasu*

4) *Mba'eichaguagui ojejapo chicha ehaí hera?*

5) *Mba'eicha chagua ojeporu onhemohe'ẽ haguã chicha ?*

Mba'eichaguape ikatu onhemoi kaguĩ ojejapopyre? Nha'e,

6) *moope ikatu retopa avati?*

()*kokuepe*

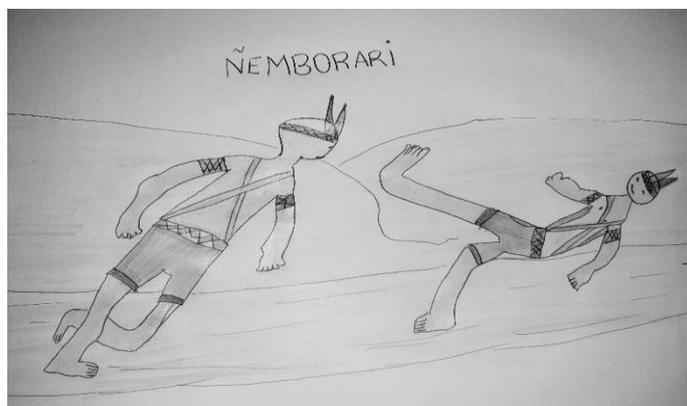
()*ka'aguype*

()*nhũ rehe*

7) *mba'echagua chagua avati nde reikuaa ?emoha'anga há ehai hera há upei embojegua.*

8) *ejapo jeporeka nde tekohape mba'echagua avatipa onhenhoty vyteri,há mba'echagua avatipa ndoikoveima onhenhotyva ?*

Figura 14 Nhemborari rehegua



Fonte: Vilharva e Sales, 2022

Nhemborari

Nhemborári há'e ipya'eva ojo'ehogui:Nhande rekope sambo,rari, jeikuaa,nhemoiñ,jelia, nhembiarã,nheha'ã terã jovahara oje'e tete vevuipe mitã kuera onhepyrũ oikuaa pokõĩ(7) ro'y oreko ma jave pe nhemborari rehegua.

Oikuaa haguã irari há omongu'e kuaa hete

Ko'ãnga onhehendu kaiowa nhe'ẽpe Nhanderu há nhande sy há'e kuera mante oikuaa porã há ikatu omohesakã umi mitãguasú terã kunha taĩ kuerape oikuaã porã haguã hekopete umi nhemborari rehegua .

Rari niko há'e teko kuaa opamba'e vaigui ikatu nhanembo'yke .Oĩave ikatu oiporu teko vairã terã takate'y há ikatu haguã ombohováí mymba pochý ,yvyretajara ,uru há hembiguaikueragui .

Ñemoiti ikatu avei já'e heta nhembosarai ymãite guivema oĩva guarani há kaiowa pa'ũme. Oĩ tekohape ndojeporuveima .ha ko'anga mbo'eroga rupi ikatu mitã kuera ndive nhapu'ã jevy nhande reko nhande mba'e teeva.

Tembiaporã

1. *Nhemongueta mbó'epy kuera ndive rari rehegua,maerãpa umi nhande ramõi kuera irari araka'e, ymãve rupi, oikuaa haguã ojehesamondo kuaa haguã terã ojeporeka kuaa haguã pehẽgue ndive(familia). Nhande sy terã nhande ru ndive .pe rari rehegua,mbo'ehara ikatu omohesakã porã ma'erã pa ikatu oñemomba'e pe ñemborari rehegua nhande rekopetegua.*

2. *mba'ere onhe'e mombe'upy ehai x há'epe.*

()rari

()jeí

()nhemborari

3. *Mba'eichagua nhe'epe oje'e nhemborari ehaí hera?*

4. *.Mavapa ikatu ombo'e rari rehegua hekopete?*

5. *.emombe'u rehaívy mba'e he'ise*

Rari

Nhemoĩtĩ

6.*emoha'anga nhemborari ra'anga há embojegua .*

7.*ejapo ñeporandu jari terã nhamõi pe moopepa ikatu onhehá'ã pe nhemborari .*

8.*Mba'erepa nhande jaikuaa va'erã rari rehegua ehai x há'epe*

()rejei kuaa haguãnte

()renhorãirõ kuaa haguã

()reikove haguã

()reiporu haguã jejopy vaihápe

Essas propostas de atividades são apenas demonstrativas e servem para que o professor pense novas opções ao elaborar as atividades em língua materna, não é o foco desta tese, apenas ajuda no entendimento de que desenvolve habilidades em L1 pode ser feito de várias maneiras.

Após a alfabetização, professores e alunos necessitam entender os contextos de utilização da L1 e precisam investir na produção, revisão e reescrita de vários gêneros. E será na escrita e reescrita que se o professor poderá auxiliar o aluno no desenvolvimento de maiores habilidades e a entender as diferenças de se escrever um bilhete, de uma carta ou de um texto de opinião e assim por diante. Deve passar pelas fases do planejamento do texto, da elaboração, revisão e reescrita. Para isso, é necessário que saiba quais objetivos; escolher o gênero; ordenar as ideias que quer repassar, compreender quem vai ler, se o texto deve ser mais formal ou menos formal, entender de coerência, de ortografia

da língua, de pontuação e assim, o aluno vai internalizando os conhecimentos linguísticos da L1 e de adequações da língua conforme o meio em que ela está sendo repassada.

Se torna muito importante também pelo fato de desarticular um mito no ensino de línguas orais, veiculados por pais e professores sem formação na área de ensino de línguas, que os alunos já sabem falar a língua indígena e por conta disso, não precisa estimular o desenvolvimento das habilidades nessas línguas.

Uma pesquisa realizada no município de Amambai, nos ajuda a perceber, dentre outras coisas um interesse desses jovens na escrita em língua indígena, pois experienciaram uma forma atualizada de ler e escrever em língua indígena.

A pesquisa citada é o trabalho de conclusão de curso de Isidéria Carmona, 2021, orientado por essa pesquisadora que consideraram relevante o uso do gênero textual *Meme* no ensino da língua materna devido ao acesso dos alunos à rede de internet, de modo oportuno, utilizam-se de redes sociais como: WhatsApp, Facebook, Instagram, Messenger, Telegram. Essa pesquisa se propôs, ao utilizar a língua indígena, refletir como o Guarani e o Kaiowá vêm tendo visibilidade e uso nas redes sociais entre a comunidade indígena e, se a comunicação dos jovens passa a valorizar a língua materna a partir de uma nova visão de ensino em suportes não tradicionais.

Teve como objetivo geral o uso da tecnologia no ensino da língua materna por meio dos memes e seu uso nas redes sociais. Se deu no formato de oficinas com estudantes do ensino médio da Escola Estadual Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá. As oficinas duraram em torno de um ano e meio. As primeiras ações, ocorreram antes da pandemia da Covid-19 no ano de 2020. Outras interações se deram apenas por meio de grupos de WhatsApp.

Nesses espaços tecnológicos há muita interação escrita, nesse sentido entender o que está ocorrendo, pode ser uma via interessante para a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino nas línguas indígenas, mesmo sendo com adaptações que geralmente se faz nesses espaços de interação tais como abreviações, ausência de preocupação com a forma, uso de imagens e textos complementares em língua indígena.

Os temas abordados nos memes foram os mais diversos possíveis, desde conteúdos leves e recreativos até críticas sociais e econômicas. Algumas vezes, os memes contribuíram com a manutenção de uma ideia ou a questionavam, gerando um pensamento crítico em relação aos assuntos de interesse do coletivo.

O que resultou, portanto, em reflexões teóricas acerca do ensino e aprendizagem das línguas e dos letramentos digitais, justamente, no que se refere às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais e em ambientes propiciados por dispositivos móveis, tais como celulares, que é o que possuem mais contato.

No desenvolvimento dos trabalhos foram apresentados o conceito de meme e como ele se adequava ao ensino de linguagens por ser um gênero textual. Em seguida, os estudantes foram apresentados aos aplicativos de produção de meme, todos gratuitos e poderiam ser baixados no *Play Store* de cada celular. Nessa pesquisa foram utilizados quatro aplicativos para a produção dos memes pelos estudantes. São eles:

- *Meme Generator*: esse aplicativo é excelente para criar memes, seja com modelos prontos ou com imagens próprias/imagens que podemos ser encontradas na internet;
- Criador de MEME - Foto editor de texto e Carinhas: esse aplicativo pode criar MEMES com as nossas fotos, textos e carinhas (emoticons) nas fotos, mais essa ferramenta não possibilita editar, nem cortar ou diminuir a imagem a ser utilizadas como meme.
- Pinterest: esse aplicativo tem várias dicas excelentes de inspirações para cada estilo e outras ideias para experimentar.
- *Photo Text editor*: nesse app poderiam adicionar texto na foto – com citações, tipografia etc.

Os estudantes entenderam esses aplicativos e, em grupo, pensaram em ideias de edição coletivamente. No momento da criação discutiu-se sobre o uso e o ensino da língua indígena na escola. De acordo com os depoimentos dos estudantes, o ensino da língua materna tem sido repetitivo, sem novidade, os educandos salientaram que é relevante ter um ensino que as expressões antigas devam ser lembradas, mas na atualidade não é isso que se busca. Com essa nova versão de ensino na qual a tecnologia está adentrando cada vez mais na vida de cada estudante, requer novas versões de cada um, sendo estudante ou não, principalmente exige que o professor se atualize sem perder a origem.

Em entrevista realizada em março de 2020, o estudante A15, como foi identificado, disse:

nasci e estou crescendo aqui na reserva de Amambai, estou estudando no 1º ano do ensino médio, eu gosto muito da língua materna, estudo, desde pequeno me comunico nas duas línguas, tenho dificuldade quando o professor usa expressões muito antigas, hoje em dia a forma que nós nos comunicamos é

muito diferente, quando estudava no ensino fundamental I eu tive professor guarani e kaiowá e me confundia pela forma que eles explicavam a matéria da aula, no ensino médio tenho aula com um professor guarani, começamos ne! Mas, por causa da pandemia não tivemos mais aulas presenciais e isso dificultou muito por causa das explicações que não tivemos mais, gostei muito de elaborar memes em guarani, foi um momento muito bom, montar as imagens na língua materna deu uma nova versão de se comunicar com o outro (CARMONA E SALES, 2022 (no prelo).

Para compreender melhor a realidade sociolinguística desses alunos, se tornou necessário evidenciar a comunidade habitada por Guarani e Kaiowá, ressaltando que, embora falem línguas irmãs, em espaços coletivizados de uso da língua, tem ocorrido ajustes comunicativos que tem resultado em apagamento ou neutralização das diferenças linguísticas em prol de um alcance maior da mensagem que se quer apresentar.

Normalmente, os Kaiowá renunciam às suas especificidades linguísticas, considerando que o Guarani Nhandéva apresenta dificuldades em sua compreensão, o que tem gerado, inclusive, a falsa ideia de que a língua Kaiowá só tem utilidade para representar o passado. Quando há manifestação da língua Kaiowá em domínio público, apenas os Kaiowá se sentem representados, quando há a neutralização, todos se sentem representados, em maior ou menor grau, essa atitude linguística, também pode ser discutida oportunamente.

Os Kaiowá têm feito prevalecer sua própria língua em contextos restritos ao ambiente familiar e as realizações de atividades tradicionais. Entretanto, em áreas predominantemente habitadas por Kaiowá, a língua é usada livremente, em todos os ambientes. Ao identificar essa realidade nas oficinas, não se privilegiou Guarani ou Kaiowá e sim, que as interações ocorressem em língua indígena.

Outra situação diagnosticada é que o aparelho celular tem feito com que as pessoas se conectem umas com as outras de onde elas estiverem, atualizam as informações necessárias e com a chegada do celular também o utiliza para obter informações a fim de aprimorar a forma de comunicação na língua materna, sobretudo na escrita.

A maioria dos memes produzidos pelos alunos mostra que se trata do cotidiano deles. As imagens usadas para elaboração desses memes são as que expressam sentimentos de ciúmes de irmão, confusão, deboche, ironia, saudação, palavrão e violência, realmente são expressões que eles vivenciaram ou que eles viram acontecer. Cada imagem mostra aquilo que quer falar na língua materna, as frases são expressas de

uma forma incisiva para cada situação, mas é assim a entonação na língua indígena, realista e direta, e tem sentido para quem ouve ou lê.

Os estudantes sentiram uma facilidade de manifestar os seus pensamentos por meio das imagens quando se trata desse tipo de discurso. Alegaram que a aprendizagem é mais eficaz quando ela exige a participação. Eles têm a facilidade e reconhecem que a interculturalidade é muito presente no cotidiano deles, assim, eles usam imagens de filmes, desenhos, artistas da cultura não indígena para a elaboração dos memes.

O trabalho foi concluído com os jovens sendo os protagonistas realizadores dos memes através das edições. Entenderam que existem ferramentas de ensino e que a tecnologia promove aumento no uso da língua indígena escrita e integra ao mundo digital.

Alguns exemplos da produção desses Memes:



Como é feio esse meu irmão



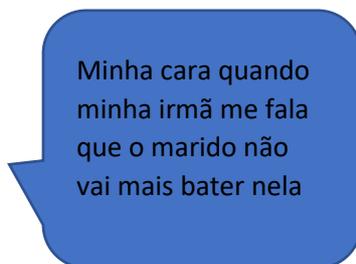
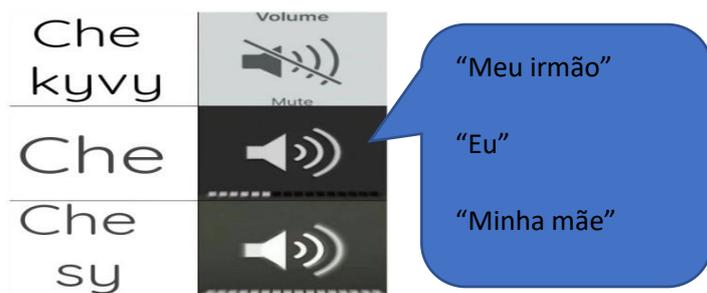
Onde você vai?"

Vou atrás do meu namorado em Amambai



"Vamos no baile"

"Vamos na igreja"



Fonte: Carmona e Sales (2023)

Mesmo com essa pesquisa demonstrando que houve muito interesse por parte dos alunos e indicaram boa aceitação e aprendizagem de novas linguagens e perceberam o uso da língua indígena em outros suportes e que os temas das aulas de língua materna não precisam ficar restritos a cultura em si, tudo é muito incipiente e carece de estudos e investimentos substanciais em formação e infraestrutura nas comunidades, se apresenta como uma ideia e um caminho possível que os Kaiowá e Guarani tem trilhado com autonomia.

Outro exemplo a ser citado é o trabalho de conclusão de curso de Jaquieli Teixeira da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu (2021), que se configura como muito importante nessa discussão. Ela escreve para professores indígenas na língua kaiowá:

ko tembiapo há'e peteĩ mbo'epyrã há ñepytyvorã mbo'ehara há temimbo'e kuerape mbo'eroype guarã, ñemombareterã kuaapyrã há katupyryrã ñe'e guarani mbo'eroype ,ikatu haguã hesakã porã mbo'ehara kuerapé mba'echagua katupyry há kuaapyrãpa omombareteve va'erã mbo'eha pe ,ñe'e guarani ensino fundamental pe há mba'echagua jejaporã há tembiaporãpa ikatu omombareteve ombo'e jave temimbo'e kuera,oikuaa porã haguãicha oiporu oñe'e umi jejaporã rupive ,ikatu haguã omombarete há omombá'eguasu pe oñe'e tee oiporuvo há ombotuicha jepive haguã oñe'e tee (TEIXEIRA, 2021).

Ela apresenta uma proposta de reflexão didática para apoiar os professores e alunos na escola indígenas com o objetivo de desenvolvermos habilidades em língua guarani nas escolas indígenas. Aponta quais habilidades desenvolver nas aulas de língua

kaiowá no ensino fundamental II, e quais práticas e atividades desenvolver durante as aulas.

Apresenta uma discussão teórica sobre gêneros textuais, sobre currículo, materiais didáticos e ensino de línguas, todo em kaiowá, ou seja, especificamente para quem conhece, lê e trabalha com a língua indígena. Fazendo que além de ser um material que agrega esses conhecimentos é uma importante ferramenta de políticas linguísticas, pois professores têm acesso as discussões desenvolvidas na sua própria língua.

Ko tembiapo ajapova, ha'e produção de material didático guaranipy guarã, petei nhepytyvorã mbo'ehara kuera ombo'eva nhe'e guaranipy há temimbo'e kuerape guarã, ikatu haguãicha hesakã porã mbo'ehara pe mba'echapa ikatu omba'apo temimbo'e kuery ndive mbo'eroy pe, ombokatupyry haguãicha temimbo'e kuery pe iñe'e py. Ajapo ko tembiapo ahecha rupi ndoikoilha material didático ñepetyvorã mbo'ehara kuera pe, há temimbo'e kuerape iñe'e teepy mbo'eropypy ,õiramo jepe nomohesakã porãi mba'echapa mbo'ehara ikatu omba'apo temimbo'e kuery ndive iñe'e rupi, upevagui heta ave oi mbo'ehára pe ijetuu omo'arandu haguã hemimbo'e kuera pe inhe'etepe, mbo'eroy pe,ndoikuaa porãigui mba'echapa ikatu ombo'e hemimbo'e kuera pe ,upeva rupi heta oi temimbo'e kuery ndoikuaa porãi terã nahesakã porãi mba'echa ikatu ohai , omonhe'e porã , há omombe'ú kuaa haguã inhee tee rupi.

Oikuaa ramo jepe ndojapoi hendaicha ite ,upeva rupi che amohesakãta há ahechawkata mba'echapa ikatu onhembra'apo temimbo'e kuera ndive inhe'e py tembiapo rupive ,mbaechagua tembiapo rupivepa ikatu ombokatupyry há omokyre'y temimbo'e kuera pe, ohai,omoñe'e porãve haguã, há ikatu haguã avei mbo'ehara onhenhandu porã pe nhepytyvo rupive,hesakã porã haguãicha mba'echapa há'e ikatu omba'apo temimbo'e ndi mbo'eroy pe há upecha rupive avei temimbo'e kuera oikuaa haguã omomba'e guasu há omombarete haguã iñe'e ete, ikyre'y haguãicha ohaivo há omoñe'evo iñe'epy" (TEIXEIRA, 2021)

O aperfeiçoar a formação de professores faz com que eles saibam muito mais que a língua indígena, saibam sobre a língua indígena e como ensinar sobre oralidade, leitura, escrita e gramática. O aspecto sugerido aqui também é que, ensinar a partir dos gêneros textuais pode gerar ajudar a reforça a valorização que a escola está dando à língua indígena da comunidade no sentido de demonstrar como ela é importante, aumentando o uso e projetando que ela pode e deve ser usada fora da escola também. E ela só não está por políticas linguísticas de invisibilizar as línguas minoritarizadas nos espaços em que ela já deveria ocupar.

Como mencionado por Teixeira (2021), uma das possibilidades de melhorar as habilidades em L1 é por meio dos gêneros textuais orais e escritos abordados desde 1998 no RCNEI. E essa forma pode ser desenvolvido na modalidade de sequencias didáticas (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004).

Essa organização de ensinar e aprender, passa por um planejamento sistemático que pode ser caracterizada como: (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); (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).”

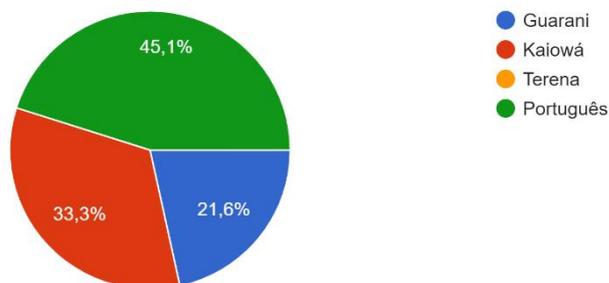
Para desenvolver o uso da escrita da língua minoritária, D'Angelis (2012), propõe que rompa com o uso apenas na oralidade. Nesse entendimento, se extrapolaria os espaços de fala somente na comunidade, aumentando os contextos de uso da língua, “Esse fato, por si só, já tem um enorme impacto na representação que fazem os próprios falantes nativos em respeito de suas línguas, de seus conhecimentos e de si mesmo” (D'ANGELIS, 2012, p. 188).

No questionário, por exemplo, quando há a pergunta “ Em que língua você prefere escrever? Cerca de 45,1 % fazem a opção pela língua portuguesa. Dado que é muito significativo pois a língua materna é, tradicionalmente, muito mais oral, outras situações que ocorrem é que provavelmente a maioria dessas pessoas foram alfabetizada em português ou, se foi alfabetizada na língua indígena, foi uma alfabetização sem letramento, ou seja, um be-a-bá que não forma pessoas que efetivamente praticam a leitura e a escrita; e uma terceira é o fato de que não se atualiza/moderniza a língua indígena, de modo que associam todos os usos sociais 'modernos' à língua portuguesa.

Gráfico 13 - Língua Escrita

Que língua você prefere escrever?

102 respostas



Uma das causas dessa preferência, pode ser a necessidade de desenvolvimento de uma escrita mais contemporânea. Como já dissemos, tudo que pode dizer em português, também pode ser explicado em Kaiowá e Guarani e é necessário ampliar o uso da língua com novas temáticas. Para exemplificar, vamos nos ater as programações da rádio indígena de Dourados, com transmissão pela internet em que algumas das programações ocorrem em língua indígena. Ou seja, assuntos recorrentes ao dia a dia da sua cidade, no Brasil e do mundo, sendo noticiados na língua indígena, isso amplia vocabulário, amplia gêneros a serem utilizados, temáticas e funcionalidade. Mas na língua escrita, não há iniciativas. As línguas indígenas poderiam aumentar seus espaços de expressão, de comunicação, de relações sociais e de poder.

Sabemos que o que torna uma língua forte não é apenas o desenvolvimento da escrita, mas o desenvolvimento da sua funcionalidade, ela precisa ser útil, sempre, viável, acessível e Melià (1997), nos diz que: “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). O que queremos deixar claro é que a escrita fortalece uma língua, desde que ela se torne funcional, por isso, além dos processos de alfabetização, melhorar o ensino das habilidades linguísticas ao longo da Educação Básica, faz com que todos os assuntos possam ser pontuados seja na oralidade, seja na escrita, seja em materiais para leitura ou nos estudos gramaticais.

Dessa forma também os indígenas podem fazer um movimento em prol da sua língua dos seus direitos e do que se refere a eles também na vida cotidiana, como nos atendimentos de saúde em hospitais fora da aldeia, atendimentos na sua língua na justiça

quando necessitam, de documentos, de defender seus direitos e dignidade em qualquer que seja o espaço, isso sim, seria os direitos linguísticos como princípio básico de direitos humanos.

Ter apenas escrita não é suficiente, conseguir estabelecer um alfabeto, não é suficiente, é preciso ter uma escrita comunicativa, funcional e aí sim, ela vai operar em favor da valorização e fortalecimento da sociedade em si.

Os kaiowá e guarani possuem escrita, possuem cada um o seu alfabeto, cada uma a sua descrição, mas não tem relação de prestígio, não existe funcionalidade fora do “confinamento linguístico”, nem na cidade onde já foram cooficializadas em MS, a língua indígena e seus falantes possuem força.

Dentro desse contexto, é constante o debate sobre a necessidade da produção e da elaboração de recursos pedagógicos monolíngues em línguas indígenas, visto que esse material se apresenta como forma de promover exclusivamente o uso da língua minoritária para as populações indígenas e bilíngues para a população não indígena, pois tornar aspectos da cultura e a língua indígena acessível também aos não indígenas, faz com que se ignore menos as questões indígenas, principalmente em locais tão complexos e conflituosos como nos municípios do Cone Sul de MS.

Ações como essas começam por uma ideologia, uma crença de que essas línguas devem se manter vivas, passa por planejamentos e organização, se faz a gestão dessas línguas, também em prol dos objetivos propostos inicialmente e se coloca em prática, promovendo uma verdadeira política de língua, em que se preocupa com a relação da língua no meio e faz uso dos seus direitos para garantir que as populações indígenas usufruam de suas línguas onde estiver um indígena, que sua língua esteja com ele. Fazendo frente à relação assimétrica com a língua portuguesa, majoritária que até o momento domina quase todos os espaços de vivência das etnias kaiowá e guarani.

Com esse entendimento e fazendo referência ao que já ocorre na questão territorial, deve-se extrapolar o **confinamento linguístico** em que essas etnias foram vítimas desde que aglomeraram o povo em alguns espaços apenas e assim como está acontecendo com as terras, o povo kaiowá e guarani deve fazer **retomadas linguísticas**, e exigir estar presente nos lugares que consideram importantes, sejam eles urbanos, espaços públicos e até mesmo em sua própria comunidade.

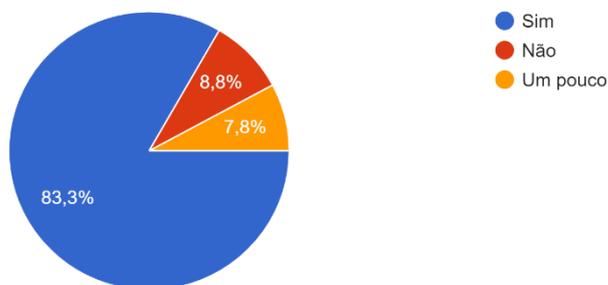
Sendo assim, cabe ao povo kaiowá e guarani definir o que deseja para sua língua materna e definir também qual o espaço e dará para a língua portuguesa e então, definir

políticas linguísticas que sejam praticadas, percebidas e declaradas e consigam ampliar seus usos.

Nos questionários, quando aparece a pergunta “Você pode entender uma conversa em Guarani”, a ampla maioria se sente representado. Podemos pensar que a grande maioria, se declara kaiowá e a grande maioria, cerca de 83,3% também declara entender uma conversa em guarani, ou seja, etnias diferentes, línguas diferentes e habilidades e entendimento em ambas e ainda, 8,8% se declaram não entender e 7,83 % declaram entender um pouco.

Gráfico 14 - Entender conversa – Guarani

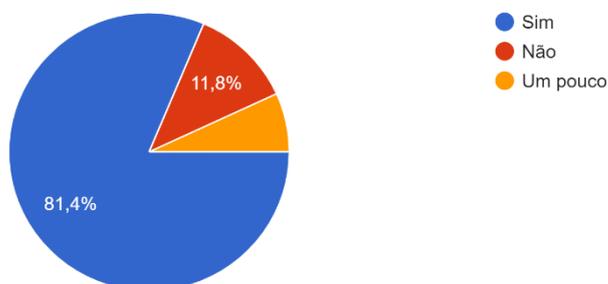
Você pode entender uma conversa em Guarani?
102 respostas



Sobre a habilidade de falar em guarani, a porcentagem diminui, mas não tanto, 81,4% declaram falar em guarani, 11,8% declaram não falar, ou seja, parte desse número que não fala, mas entende, se comparado com o gráfico anterior.

Gráfico 15 - Falar em Guarani

Você fala em Guarani?
102 respostas



Com relação a habilidade de leitura e escrita, o número de quem sabe ler e escrever são bem parecidos, com habilidade da leitura em guarani é de 65,7% e de escrita é de 62,7%, ou seja, menos pessoas sabem ler e escrever em guarani do que entender e falar. Isso pode ocorrer por não dominarem a língua guarani escrita ou por não serem alfabetizados.

Gráfico 16 Ler em Guarani

Você pode ler em Guarani?

102 respostas

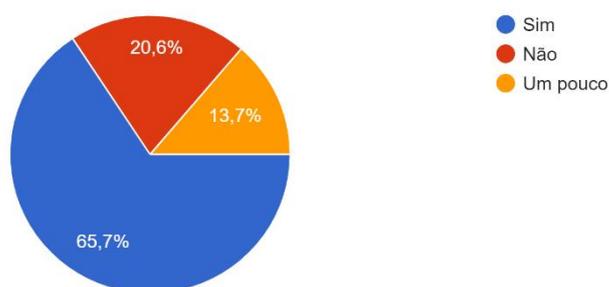
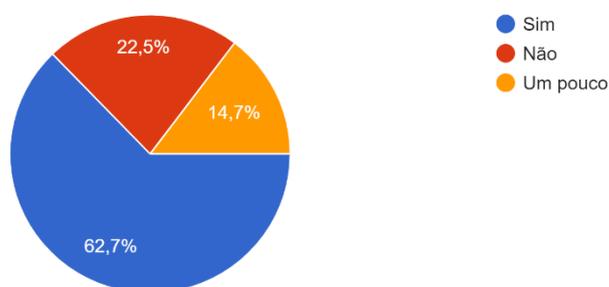


Gráfico 17 Escrever em Guarani

Você pode escrever em Guarani?

102 respostas



No que se refere a língua kaiowá e as habilidades de entender e falar a língua, 93,1 % afirmam saber falar. O restante da porcentagem, em torno de 6,9% fica dividida em saber um pouco e não saber. A realidade muda um pouco quando a habilidade é de falar, pois 11,8% declaram saber falar um pouco e uma porcentagem é mínima dos que não falam, e não saber falar e 8,3 % declaram falar pouco. E 85,3% declaram saber falar. Podemos problematizar aqui, pois da mesma forma que acontece com os Guarani, entre os kaiowá a porcentagem de falar é menor do que os que entendem, é importante ter os dados ao mesmo tempo entender que isso é uma característica dos processos linguísticos, tanto

na oralidade como na escrita: para qualquer pessoa, o domínio passivo da língua é maior do que o domínio ativo. Por isso podemos ser capazes de entender, mas não falar, ou de ler, mas não escrever. Uma outra situação, não demonstrada nos registros, mas que aparece no imaginário entre essas etnias de que o kaiowá é considerado entre os próprios kaiowá e entre os guarani, como uma língua da ancestralidade, muitas vezes os guarani não se sentem contemplados quando a língua expressa é a língua kaiowá, por considerarem uma de origem mais antiga, que só os mais velhos sabem. Essa situação pode ser estudada em outro momento com mais atenção.

Gráfico 18 Entender em kaiowa

Você pode entender uma conversa em Kaiowá?

102 respostas

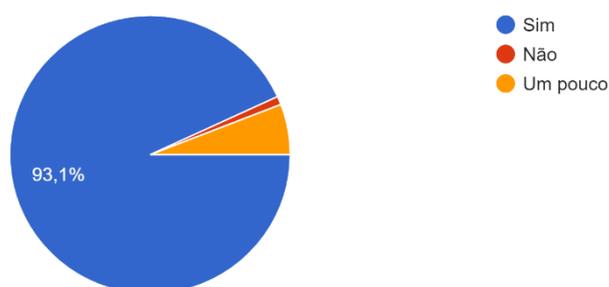
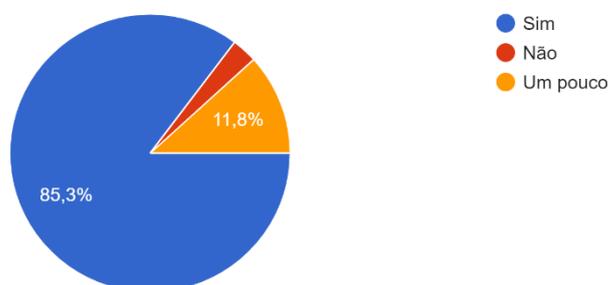


Gráfico 19 Falar em kaiowa

Você fala em Kaiowá?

102 respostas



Com relação as habilidades de ler e escrever em kaiowá, temos uma porcentagem de 78,4 % que leem e 66,7 % que escrevem em kaiowá, variando a proporção dessas habilidades por motivos que já discutimos, relacionados a não valorização dessas

habilidades na escola, porque muitas acreditam já saber falar e entender e essas habilidades são suficientes para as relações que possuem e também pelo processo de alfabetização que ainda se configura como um modelo que subtrai a língua indígena do processo escolar.

Gráfico 20 Ler em kaiowa

Você pode ler em Kaiowá?

102 respostas

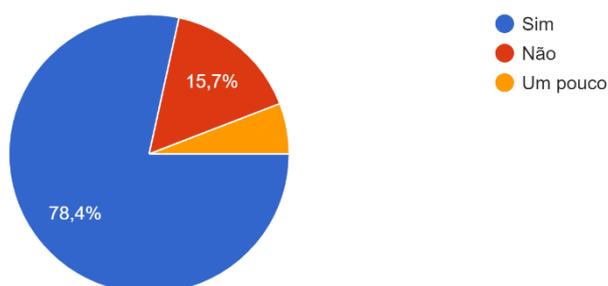
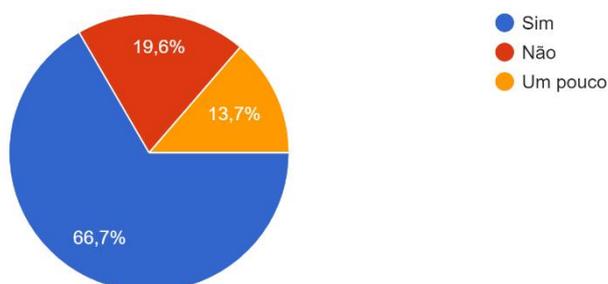


Gráfico 21 Escrever em kaiowa

Você pode escrever em Kaiowá?

102 respostas



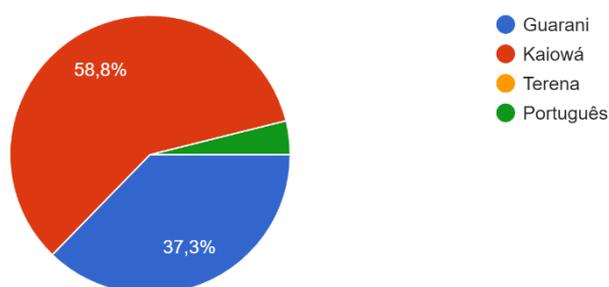
Em algumas comunidades como Taquapery, o que se pode notar olhando os questionários é que a preferência da leitura e escrita não é pela língua indígena e sim, pela língua portuguesa. Já na aldeia Panambizinho, eles têm preferência pela leitura e escrita na língua kaiowá, e em Tacuru, a língua kaiowá nos adultos está mais localizada na oralidade. Quando perguntamos sobre ler e escrever nessa localidade, o que interpretamos é o analfabetismo em adultos.

No município de Caarapó, as pessoas com ocupação sem exigência de escolarização, como dona de casa, por exemplo, apresentam mais habilidade no entendimento e fala das línguas indígenas, mas não escrevem e há formulários com a indicação de saberem escrever em português e não saberes escrever em língua indígena.

Contudo, quando questionados sobre qual língua falam com mais facilidade, a língua com maior porcentagem, foi a língua kaiowá.

Gráfico 22 Facilidade da língua

Que língua você fala com mais facilidade?
102 respostas



4.2.2 A Relação entre as Línguas Indígenas Kaiowá, Guarani e Terena

Essa realidade só aparece na Reserva Indígena de Dourados, um cenário de formação multiétnica e por consequência multilíngue, assim, o consideramos um contexto sociolinguisticamente complexo. Pereira (1999), diz que a caracterização de um contexto sociolinguisticamente complexo envolve vários aspectos, dentre os quais a existência de várias línguas, as diversidades dialetais – incompreensíveis ou não, as formas culturais das interações sociais, as crenças e as atitudes em relação ao “diferente”.

A área da Reserva de Dourados, foi reservada especificamente para os índios Guarani e Kaiowá e à época do período de demarcação cederam para a etnia Terena residir também nessa mesma com intuito de haver trocas de conhecimento, principalmente sobre agricultura, mas esse processo não foi muito tranquilo pelas diferenças entre os povos, mesmo assim, residem no mesmo espaço até os dias de hoje.

A Reserva que é dividida em duas áreas: a aldeia denominada Bororó e a aldeia Jaguapiru. O quantitativo populacional é de aproximadamente 18.000 habitantes. Cabe

ressaltar que a demarcação de tal Reserva não seguiu qualquer critério que fizesse referência a ocupação tradicional Guarani. Segundo Almeida & Mura (2003 apud Lourenço, 2008), não havia naquele espaço nenhuma *oygusu*, ou melhor, as grandes habitações Kaiowá que abrigavam as famílias indígenas. Acredita-se que a área fazia parte do trânsito utilizado pelos Guaranis em atividades de coleta, caça e pesca.

De acordo com Lourenço (2008), e como já falamos no capítulo I, a escolha para a constituição das Reservas indígenas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi arbitrária, pois não havia reconhecimento destes territórios como sendo tradicionalmente indígena. Na localidade em questão, inexistem cabeceiras ou minas de água em quantidade suficiente para o atendimento das necessidades dos índios, principalmente em se tratando de uma população que tradicionalmente buscava por regiões à beira de rios para o seu convívio.

Nesse espaço de confinamento territorial entre várias etnias é interessante analisarmos as relações entre as línguas indígenas. Sales (2015), fez um estudo sobre as Políticas e Planejamento Linguístico em uma das escolas municipais da comunidade. Ela evidenciou em sua dissertação de mestrado que essa escola possui maioria de estudantes indígenas, bilíngues, embora nem todos os alunos sejam indígenas, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, naquele período estudado, o número de alunos indígenas era em torno de 90%. Estes frequentam as aulas no período diurno, cursando o ensino fundamental. Possui o programa de Ensino de Ensino Diferenciado, criado em 1999, que atende 35% dos alunos, cuja alfabetização se apresentava na língua materna indígena, com professores que elaboram e produzem materiais didáticos.

Diretor, coordenadores, professores e comunidade se veem com a autonomia ofertada pela constituição de 1988 e sem saber como estabelecer o diálogo intercultural que tanto fala o RCNEI. Produziram em 2008 o primeiro Projeto Político Pedagógico da escola, a partir da categorização de Educação Escolar Indígena. Nesta escola é que se analisou o PPP (Projeto Político-Pedagógico) e constatou que havia uma situação linguisticamente conflituosa de existência concomitante das línguas indígenas Kaiowá, Guarani e Terena e ainda a Língua Portuguesa.

Sobre esse conflito, o sociólogo Bourdieu (1998), estabelece que a relação língua e sociedade está vinculada e atua como bens, materiais e simbólicos. Os bens materiais (como a força de trabalho, as mercadorias, os serviços) e os bens simbólicos (como os conhecimentos, as obras de arte, a música, a linguagem), circulam em relações de trocas

desiguais. As relações de forças materiais separam os dominantes dos dominados por meio da posse dos meios materiais e as relações de força simbólicas, através dos meios simbólicos.

Dessa forma, segundo o referido autor, “não se deve esquecer que as trocas linguísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico que se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos” (BOURDIEU, 1998, p.24). Um exemplo pode ser trazido da discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal indígena Tekohá. O PPP deve nortear as ações relacionadas às línguas da comunidade que se fazem representar na escola. Assim, a escolha de uma Política Linguística, manifestada no Planejamento Linguístico, posteriormente, deve ser precisamente explicitada.

Conforme Bourdieu (1998), o modelo de produção e circulação linguística é uma relação entre os *habitus* linguísticos (as disposições, socialmente modeladas) e os mercados linguísticos nos quais eles oferecem seus produtos. A análise da Economia das Trocas Linguísticas oferece instrumentos para se compreender fenômenos relativos à produção, distribuição e consumo da linguagem inscritos nas relações sociais, dentre elas, a escolar. Na introdução do PPP, lê-se o seguinte:

“A Escola Municipal Indígena Tekoha – Polo, atende crianças da Reserva Indígena Jaguapiru e Bororo sendo de três etnias: Kaiowá, Guarani e Terena e está disposta a concretizar este projeto, dando subsídios pra manter (grifo meu) o Projeto Político Pedagógico Bilíngüe G/K e para isso precisa da colaboração de todos da comunidade escolar. É necessário antes de tudo, que se conheça a realidade local.” (PPP - Pré-versão – 2007).

Percebe-se, neste excerto, que a clareza quanto à representatividade das línguas se confunde em alguns momentos, por exemplo: ressalta-se no início a presença de três etnias (Kaiowá, Guarani, Terena), mas, logo a seguir, na busca por uma educação bilíngüe, a língua Terena não aparece. Ao avançarmos a leitura, encontra-se na parte destinada ao ensino de línguas, outro apagamento da língua Terena e, de acordo com a sociolinguística, acontece uma espécie de proposta de manutenção fraca de bilinguismo institucional como se pode perceber abaixo: “A alfabetização para os alunos desta Unidade Escolar e extensões será monolíngüe no idioma materno do aluno, guarani ou português”. (PPP p.28 – 2007). Este fragmento retirado do projeto da escola, também pode ser explicado pela sociologia, Bourdieu explica que a escola pode atuar como um “mercado linguístico”. Segundo Bourdieu (1998):

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas. Ninguém pode ignorar a lei linguística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e controle (os professores), investidos do poder de submeter universalmente ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho linguístico dos sujeitos falantes. (BOURDIEU, 1998, p.32)

Neste mercado nas quais as trocas linguísticas acontecem, os alunos ficam sem saber como agir, se não conseguem entender direito as explicações da professora, (dada numa língua) não conseguem fixar instruções um pouco longas, ou se tem vergonha de falar na escola. Entretanto, em sua casa, essa criança consegue se comunicar perfeitamente, de falar a língua “de casa”. Pois, ao aluno, haverá a garantia de que o início de sua escolarização será na língua que traz de sua casa, de sua família. Contudo, a língua Terena não é mencionada e ainda há a generalização do guarani, como se guarani e kaiowá fossem a mesma língua. Segundo a perspectiva de Bourdieu, as palavras são bens que são trocados na escola. O falante (o aluno) coloca seus produtos nesse mercado linguístico:

Estritamente sujeito aos veredictos dos guardiões da cultura legítima, o mercado escolar encontra-se estritamente dominado pelos produtos linguísticos da classe dominante e tende a sancionar as diferenças de capital preexistentes. O efeito acumulado de um fraco capital escolar e de uma fraca propensão a aumentá-lo através do investimento escolar que lhe é inerente condena as classes mais destituídas às sanções negativas do mercado escolar, ou seja, à eliminação ou à autoeliminação precoce acarretada por um êxito apagado. Os desvios iniciais tendem, portanto, a se reproduzir, pelo fato de que a duração da inculcação tende a variar tanto quanto seu rendimento, fazendo com que os menos inclinados e menos aptos a aceitar e a adotar a linguagem escolar sejam também os que se expõem menos tempo a essa linguagem, bem como aos controles e sanções escolares” (BOURDIEU, 1998, p.50).

Neste mercado linguístico, em que a modalidade de linguagem legítima domina e se impõe, o aluno aprende também as condições de sua aceitabilidade, a que Bourdieu (1998), chama de aceitabilidade sociológica - para ele, aceitabilidade não é apenas o uso da língua intuitivamente “gramatical” ou “normal”, mas um uso da língua que engloba tanto as leis propriamente linguísticas da gramaticalidade, internalizadas pelo falante quanto à formação de preços característicos do mercado em questão. Isto significa que “as condições de recepção antecipadas fazem parte das condições de produção, e a antecipação das sanções do mercado contribui para determinar a produção do discurso” (BOURDIEU, 1998, p.64).

O português possui um espaço majoritário, a partir da fase de alfabetização e passa a ser a língua veículo de ensino dos conteúdos didático-pedagógicos e, as línguas indígenas, passam a ter carga horária reduzida há 2 horas semanais, a exemplo da presença das línguas estrangeiras nas matrizes curriculares (como o inglês, na maior parte das escolas de ensino fundamental). A escola é lugar onde a aquisição do capital cultural e do capital linguístico pelo falante acontece por meio de um processo formal e intencional de inculcação de regras explícitas.

O mercado linguístico escolar tem a especificidade de ser uma instância social a serviço do mercado cultural e linguístico dominante para reproduzir e difundir a linguagem legítima que confere aceitabilidade. Bourdieu (1998), explica que no mercado linguístico, o valor dos produtos linguísticos (seu preço) rende lucro para o falante, cujas características linguísticas correspondam às posições econômicas e sociais privilegiadas. A “linguagem legítima é aquela dos grupos dominantes. Ela se converte em capital linguístico, favorecendo a obtenção de lucro por aqueles que o detêm”. Conforme Bourdieu (1998, p.41).

Assim, a escola pode auxiliar na manutenção ou mesmo na revitalização de línguas indígenas e por que não, no apagamento das línguas indígenas. Lê-se no RCNEI :

(...)a língua indígena deverá ser a língua de instrução oral do currículo. Chama-se de “língua de instrução” a língua utilizada na sala de aula, para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia etc.(RCNEI, 1998).

Esta orientação prevê como resultado, a valorização da língua indígena no sentido de o aluno perceber fins e funções dela, além do domínio familiar. A escola, como instituição formal, mostra ao aluno a importância da língua quando a usa para ministrar conteúdos programáticos. Percebe-se que, na proposta do PPP da escola Tekohá, há uma perspectiva que aponta para o uso das línguas indígenas Kaiowá e Guarani. Todavia, a oferta desta língua indígena se presentifica nas séries destinadas à alfabetização, perdendo força na medida em que as séries avançam, posteriormente, dividindo espaço com outras línguas – no caso, Português e Estrangeiras. Todas estas questões não têm registro de estudos regulares e sistemáticos ou debates com as escolas (direção, coordenações e professores) sobre o que as práticas que envolvem as línguas da comunidade macro, que expectativas se colocam a partir das propostas dispostas no PPP, valorização das línguas

em (des)equilíbrio na própria proposta que ora traz as línguas Kaiowá, Guarani, Terena, ora apaga esta última.

Assim, a escola possibilita apenas o reconhecimento das línguas indígenas, mas o que se aplica e considera na instrução dos alunos é a Língua Guarani e a língua kaiowá é citada como se fosse também guarani, e não apresentasse diferenças. Tal reconhecimento se inscreve, para Bourdieu (1998), “em estado prático nas disposições insensivelmente inculcadas pelas sanções do mercado linguístico [...]”. Com efeito, a escola não reconhece as outras línguas indígenas, isto é, não os leva a “produzi-la e consumi-la” eficientemente, aumentando, assim, a distância entre as línguas existentes e o mercado escolarmente rentável.

Segundo Bourdieu (1998), “[...] os mecanismos sociais da transmissão tendem a garantir a reprodução da defasagem estrutural entre distribuição (bastante desigual) do conhecimento desta língua legítima e a distribuição (muito mais uniforme) do reconhecimento desta língua [...]”.

Entretanto, do ponto de vista do desenvolvimento da sociolinguística, há possibilidade de mudanças substanciais. Começa a ser discutida na escola, por meio de projetos estas questões de inserção das línguas não apenas no PPP, mas, de fato na sala de aula. Nessa perspectiva, a escola da forma que está posta não é o campo de luta contra o deslocamento/ apagamento das línguas indígenas e sim um instrumento e causa para a divisão das etnias. Contudo, há uma mobilização por parte das comunidades escolar em busca de políticas linguísticas que os auxiliem na proposição das línguas indígenas sem desmerecer nenhuma delas.

Assim como o Terena, apresenta número reduzido de falantes, como nos gráficos a seguir, mas eles estão lá, como outra etnia, outra cultura, outra forma de entender aquele universo.

A língua Terena no Cone Sul, como dissemos, está restrita a Reserva Indígena de Dourados e nessa localidade não há processo de ensino desde a alfabetização, não há ainda articulação dessa etnias que questione essa situação, uma possibilidade para essa comunidade, seria inserir a língua Terena como língua estrangeira, para que de alguma forma, a comunidade passe a ter contato com língua e aos poucos os que entendem, falam, leem e escrevem possa aumentar e tornar essa língua mais usual no cotidiano.

No questionário, cerca de 91,7 % não entendem a língua terena e 97,2% não falam, já com relação as habilidades de leitura e escrita a porcentagem é de 94,4% não ler

e 97,4% não escrever. A grande maioria dos entrevistados, não entendem, não falam, não escrevem e não leem. Há um caso na aldeia de Panambizinho que uma indígena kaiowá declara que entende a língua Terena, o que nos faz pressupor casamento interétnico.

4.2.3 Sobre o Ensino da Língua Portuguesa nas Escolas Indígenas Estudadas

“Portuge ha Jaguarete rapykuere ndaseguiiri”

Quando discutimos sobre a relação das línguas kaiowá e guarani e a língua portuguesa, temos que considerar vários fatores e essa subseção vai tentar explanar com mais precisão alguns deles, sendo:

1. As comunidades indígenas tem acesso a língua portuguesa e aos não indígenas desde muito cedo por conta da proximidade com as cidades, também por meio de rádio, televisão e uso de outras tecnologias como o celular com avesso a internet.
2. Em casa a família é bilingue, mas pelo que a pesquisa demonstrou é na escola em que a criança indígena se depara com mais frequência com a língua portuguesa.
3. As escolas apresentam como objetivo de ensino, desenvolver habilidades nas línguas indígenas e na língua portuguesa, ou seja, transformar a criança em um indivíduo bilíngue. Tem-se atribuído às escolas indígenas a responsabilidade pelo desenvolvimento de um sujeito bilíngue.

Sob esses aspectos primeiramente, gostaria de ressaltar que apesar do contato, anterior a escolarização, dos meios de comunicação, o que entendemos por meio do levantamento é que somente a partir da escola é que a criança indígena passa a ter ressaltado as habilidades de falar em português, entender em português, ler em português e escrever em português, em casa, a língua estabelecida na comunicação é a língua indígena, sendo assim, não é em todos os espaços que a língua portuguesa domina.

Por essa configuração de espaços de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e por causa dos acessos que os indígenas possuem também nos postos de saúde, nos atendimentos da FUNAI, nas idas para as cidades e acesso a bancos, transporte seja com taxista ou ônibus, vendedores que entram nas comunidades, também lojas, supermercados, entre outros espaços, que se pode falar, ouvir, ler e escrever e português

que não apenas a escola, considera-se com base em Almeida Filho (1993) que esse português é considerado como segunda língua.

Almeida Filho (1993) nos direciona para esse entendimento a contar que, se o indivíduo possui apenas contato com o português em algum espaço definido para tal, uma escola de idiomas, por exemplo, a língua deve ser considerada como língua estrangeira. Com os kaiowá e guarani a língua portuguesa está em outros espaços além do escolar, por isso considerada como L2.

Sendo assim, Martins (2013), ao falar sobre essas relações, afirma que o sujeito bilingue 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” e; (b) de forma simultânea, onde a “aquisição da segunda língua é feita geralmente antes dos três anos de idade”

Cabe aqui, observar com mais ênfase, como se tem pensado e implementado, portanto, quais as políticas linguísticas praticadas e declaradas do ensino da língua portuguesa nas comunidades indígenas Kaiowá e como essa relação com as línguas indígenas impactam nos processos de valorização e fortalecimento da língua materna.

Para as crianças Guarani e Kaiowá do Cone Sul de Mato Grosso do Sul, pensando de maneira geral, as línguas maternas são a língua Guarani e a língua Kaiowá, e a língua portuguesa é uma segunda língua. Contudo, quando observamos em que momento a LP entra para o currículo das escolas indígenas, percebemos uma situação conflituosa com a ideia de desenvolver um ensino bilingue que respeite as línguas minoritizadas.

O português, mesmo diante de várias análises feitas anteriormente (SALES, 2012) e das formações em que gestores e professores fizeram ao longo do tempo, o português ocupa um espaço muito superior ao espaço das línguas indígenas desde muito cedo na grade escolar das crianças.

Para tentar justificar, a escola e seus gestores dizem que deve haver uma preocupação com o ensino de LP, porque as crianças vão sair das comunidades para continuar os estudos na cidade, e por isso, irão precisar muito mais da língua portuguesa; os pais também dizem muitas vezes que os filhos já sabem a língua indígena e que precisam ir para escola aprender português, essa decisão, acaba que afeta diretamente as crianças indígenas que não desenvolvem as habilidade nem nas línguas indígenas, tampouco, em língua portuguesa.

Franco (2020), em seu trabalho de conclusão de curso pela licenciatura intercultural indígena Teko Arandu, traz um relato que aponta outras implicações nesse processo de aprendizagem de língua portuguesa, ele diz, sobre o ser indígena, a identidade como fator preponderante:

[...] Li um anúncio que informava que uma determinada empresa estava precisando de pedreiro. Com bastante expectativas me direcionei ao departamento pessoal o qual me redirecionou ao responsável da obra. Caprichei no meu português tentando demonstrar o quanto eu era culto e inteligente, era conversa do tipo entrevista, quando tudo estava caminhando para dar certo surgiu uma pergunta que mudou radicalmente a minha situação. -Você mora na aldeia? Pelo tom e forma de como foi feita a pergunta a pessoa queria saber se eu era índio, quando eu confirmei que era indígena, prontamente o chefe da obra me propôs uma condição, eu tinha que fazer dois dias de testes, se fosse aprovado o meu trabalho pelo chefe, eu teria a carteira de trabalho assinada pela empresa. Fiz o teste e fui aprovado. Mas o que mais me deixou indignado foi que enquanto estava fazendo os testes vieram mais dois pedreiros da cidade procurando emprego, depois de uma rápida conversa com o mesmo chefe que me entrevistou e logo foram encaminhados para o departamento pessoal para assinarem o contrato. O meu grau de português de nada me adiantou. Vi que o que importava naquele momento era: se é indígena, não importa falar bem o português ou ser inteligente. Outras questões se apresentavam com relação ao como vem os indígenas, as reações sociais, culturais, preconceitos, e desde então, resolvi que ajudaria a minha comunidade e a comunidade escolar a entender que a nossa língua e o nosso jeito de ser é que precisam ser fortes, porque saber o português não bastaria, era necessário ultrapassar uma sociedade colonizada e sermos fortes, se tratava de sobrevivência, e não status, estudo ou trabalho (FRANCO, 2020).

Nesse sentido, saber o português o quanto antes para que ganhem o mercado de trabalho é um argumento falacioso, o indígena não precisa negar sua língua para “ganhar” a sociedade não indígena, ele sempre será indígena, frente a sociedade que age com preconceito.

O outro contra senso, é que o professor, o responsável pelo ensino da língua portuguesa, não recebeu formação para o ensino com metodologia apropriada para segunda língua, o que os professores de português das escolas geralmente recebem são formação nas faculdades e universidade que formam para ensinar a língua para falantes de LP como língua materna, mas acaba ainda, que não se dão conta, assinam a incapacidade de aprendizagem por parte dos alunos, falam que não aprendem porque a primeira língua atrapalha, mas não entende que é ele próprio que não sabe o que está fazendo.

Ao desenvolver, o capítulo I, já explicamos como ocorre a entrada da língua portuguesa nas escolas indígenas no contexto dos Guarani e Kaiowá, já deixamos claro

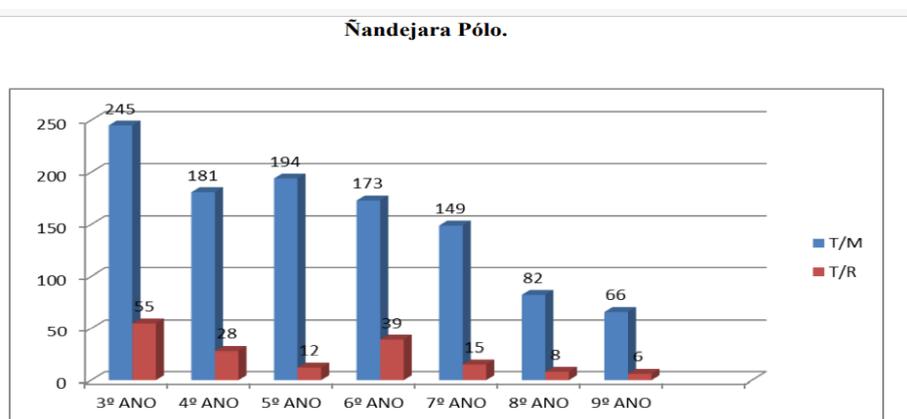
que o modelo de ensino bilíngue nas escolas indígenas não respeita, primeiramente a aprendizagem (alfabetização e letramento) na língua indígena e só depois da estrutura estar definida no cognitivo da criança é que deveria entrar com o ensino da L2, por ser uma língua majoritária, enfrentando uma outra minorizada, sem materiais de ensino, de leitura, entre outros.

Também os usos de recursos didáticos e métodos que servem ao ensino de português como língua materna, não correspondem como material adequado para o ensino em comunidade indígenas como as kaiowá e guarani.

Carvalho e Sales (2018) , fazem uma reflexão sobre os aspectos de ensino e aprendizagem que influenciam o ensino de língua portuguesa como segunda língua para falantes de Guarani e Kaiowá residentes no *Tekoha Te'yikue*, Caarapó-MS em decorrência das reprovações na disciplina de língua portuguesa.

Para as autoras, há uma problemática escolar: o número elevado de reprovação de alunos indígenas na disciplina de língua portuguesa e nesse sentido, a pesquisa observou o processo de ensino e aprendizagem de línguas na escola municipal dessa comunidade com os estudantes de 6º ao 9º ano. Buscou-se dados sobre as reprovações em 2015, sendo:

Figura 15 - Reprovados e Aprovados em Língua Portuguesa na Aldeia Te'yikue



Fonte: Carvalho e Sales, 2018.

O gráfico apresenta matriculados e reprovados nas disciplinas de língua portuguesa de quatro escolas da Aldeia Te'yikue de Caarapó. Deve-se considerar, portanto, que os números maiores de reprovação se dão, justamente no terceiro ano, conforme Figura 15, onde há o contato com a língua portuguesa, até então, o ensino era em sua maioria na língua materna e no sexto ano em que há o momento de transição e

recebem professores não indígenas e se deparam com a carga horária maior em língua portuguesa.

Surgem então, muitas questões que norteiam pontos interessantes nesse processo, tais como: Como acontece na formação do professor indígena que trabalha com Português como segunda língua? Qual a metodologia usada pelo docente? Como trabalham o conteúdo? Como o estudante indígena recebe o ensino? Elas elencaram e discutiram, dez situações problema com relação a realidade observada e que de alguma forma, exemplificam outras realidades do cone sul:

1º Mesmo os professores indígenas que dominam a língua indígena, só explicam o conteúdo em língua Portuguesa. Na escola *Ñandejara Pólo* os docentes indígenas falantes de suas línguas e atuantes do sexto ao nono, comunicam-se na língua portuguesa (L2) com os estudantes do ensino Fundamental II. Isso influencia diretamente no entendimento do conteúdo, textos, entendimento das atividades propostos para os alunos. Isso pode ocasionar dificuldades de compreensão. O Docente que leciona para estudantes Guarani e Kaiowá devem valorizar e usar a Língua de instrução na (L1) para explicar na sala de aula. A experiência e observação de aulas mostraram que, docentes que utilizam a língua materna, para explicar o conteúdo e atividades proposto para os estudantes na sala de aula conseguem facilitar a interação entre aluno e o professor, tendo uma melhor compreensão do conteúdo.

2º Conteúdo trabalhado de forma incorreta: textos sem explicação. Nas observações feitas em sala de aula, os professores utilizavam textos extensos para estudantes Guarani e Kaiowá, e não explicavam. O docente precisaria ler junto com os alunos, esclarecer, ouvir que o aluno entendeu, tirar, dúvidas, explicar, para que os estudantes respondam atividades que foi proposta pelo docente em sala de aula, mas trabalhavam apenas atividade soltas, de fixação.

O planejamento deveria propiciar ao aprendiz o português como segunda língua e desenvolver habilidades e perceber que o aluno é o elemento central, respeitar suas especificidades, possibilitando o reconhecimento de marcas culturais no seu processo de produção textual.

3º Vocabulário mal trabalhado: apresentam textos de difícil entendimento e o professor não explica o significado das palavras O terceiro problema levantado é que o docente de ensino de línguas precisa esclarecer o vocabulário que aparece no texto das atividades para os alunos, palavras que não faz parte de seu repertório.

4º Gramática descontextualizada: O ensino de gramática solta, não se considera nenhuma perspectiva de gramática contrastiva para o ensino de L2 e apresentam apenas a gramática pela gramática.

5º Falta de desenvolvimento de competências orais A educação tradicional é oral, as histórias são orais. Quando chega na escola se pressupõe que já se sabe tudo em termos de oralidade e não desenvolvem níveis diferentes dessa habilidade, desde a roda de conversa, debates, apresentações de seminários, entre outros.

6º Pedagogia do Silenciamento nas aulas de língua portuguesa: Outro empecilho encontrando na sala de aula pelos estudantes guarani e kaiowá, o silenciamento nas aulas de língua portuguesa, porque a disciplina é trabalhada como se fosse para falante de primeira língua. Os alunos argumentaram que tem medo de perguntar, tirar as dúvidas, porque tem vergonha de falar errado, do colega caçoar dele ou dela, medo do professor rir da forma como falam. Por isso são tidos como os alunos quietinhos, mas na verdade, eles estão silenciados.

7º Formação dos professores não contempla o estudo de L2: Os professores que estão atuando para lecionar para alunos indígenas, não recebem formação em Português como segunda língua, as universidades não preparam os professores para essa modalidade de ensino.

Cabe ao professor que ministrar a disciplina da L2 ter comprometimento em se capacitar e obter cada vez mais conhecimento sobre como ministrar suas aulas, se não passou por essa formação. O melhor seria ainda, que esse professor ou professora, obtenha conhecimento sobre a estrutura linguística da L1 dos alunos para poder compreender desvios, mix de línguas, empréstimos e outros processos que ocorrem naturalmente com o bilíngue e impacta no processo de ensino e aprendizagem. Para isso é importante que haja participação dos professores indígenas também no ensino de português, eles é que terão mais condições de ensinar a L2 com suas especificidades.

8º O Atendimento Educacional Especializado – AEE e o ensino de línguas: Existem dois problemas que apareceram com relação ao ensino de línguas e o AEE. O primeiro deles, são alunos especiais que não tem acompanhamento com relação ao ensino de língua portuguesa e o segundo e extremamente sério é considerar uma criança com problemas de aprendizagem, sendo que na verdade o problema é a falta de ensino de língua correta. Quando o aluno apresenta dificuldade na aula de língua portuguesa, muitos

professores o encaminham para o apoio pedagógico, jogando para o apoio pedagógico a responsabilidade de dizer se o aluno é AEE ou não sabe a língua.

9º Aspectos Culturais e a influência no ensino: o tom de voz do professor: Na cultura Guarani e Kaiowá as mães criam seus filhos com tom de voz suave, quando chama atenção é um diálogo normal sem alterar a voz, principalmente quando é família kaiowá. As famílias não criam os seus filhos em um ambiente *pochy kuepe*. E as vezes os docentes precisa levar em consideração aspectos culturais não conhecem a educação indígena e isso pode encontrar uma lacuna entre a proximidade para interagir entre docente e discente indígena, falar alto, corrigir o aluno com gritos, podem gerar problemas de interação entre aluno e professor.

10º O ensino é por caixinha de disciplina. Na escola as aulas são de 50 minutos, os professores indígenas têm formação por área de conhecimentos, porém trabalham por disciplina. É preciso se pensar em uma lotação por área de conhecimento, desconstruir o modelo que está posto desde a colonização da escola também com relação ao tempo de aprendizado do aluno indígena.

Benites (2012), que é indígena e professora de português de escola indígena destacou em seu trabalho de conclusão de curso da Licenciatura Intercultural Indígena, que “os professores usam muito os materiais didáticos de português e que a crianças indígenas não aprendem a realidade necessária para a vida cotidiana. Possuem muitas dificuldades quando precisam interpretar textos, expor ideias em público, dificuldades com os gêneros textuais que professores não indígenas apresentam em sala de aula, uso de plural e refletem com intensidade as influências da L1.

Sabemos que os professores utilizam livros de LP sem nenhuma especificidade metodológica, nem com relação com contexto indígena, pois não há políticas de publicação de livros ou materiais didáticos voltados para o ensino de indígenas. Os livros que são editados e publicizados, são materiais de português para estrangeiros ou até materiais que se voltem para a nova configuração mundial dos refugiados, mas para o ensino de indígenas não. Essa visão se encaixa no mercado linguístico e as relações de poder econômico, indígenas não estão voltados para compra, geração de recursos financeiros e por isso, não há interesse, não há lucros econômicos.

Utilizam os livros produzidos em português como língua materna e eventualmente explicam de forma oral em guarani ou kaiowá para os alunos, quando acontece isso, podemos entender que a língua indígena se apresenta como língua de instrução, mesmo

quando isso não é oficializado no projeto pedagógico da escola, ocorre com mais frequência nos anos iniciais, pois até certa idade as crianças kaiowá e guarani não compreendem a explicação do professor na língua portuguesa. Essa realidade leva professores indígenas bilíngues a utilizar os livros didáticos em português e fazer traduções ao longo de suas aulas para tornar compreensível aos alunos o que está tentando ser transmitido em termos de conhecimento. Situação essa que pode causar muitos equívocos.

Outra situação bastante comum, já relatada anteriormente, são as salas cheias de livros didáticos em português, dispostos de maneira aleatória, o que deveria ser uma biblioteca, são em sua maioria, depósito de livros sem utilidade.

Outro aspecto levantado por Benites (2012), é a relação da língua e cultura. Para se ensinar a segunda língua é necessário ensinar sobre a cultura do não indígena, apresentar as diferenças, para que o estudante indígena compreenda os espaços e as influências que cada língua carrega. Como exemplo, o cumprimento na língua indígena e o cumprimento na língua portuguesa:

Cumprimento indígena é direto, os indígenas kaiowá e Guarani não tem o hábito de cumprimentar outra pessoa quando chegam perto de outros indígenas, já inicia o assunto desejado, no máximo aplica uma saudação como “*mba'eichapa*”. Já o cumprimento não indígena em português, possui certa polidez, os cumprimentos são mais demorados, possui contato visual nos olhos, o que não é recomendado na cultura indígena pois pode haver outros significados, há aperto de mão, as vezes abraço e beijo no rosto, ações que não são usuais na cultura indígena. Isso pode gerar conflito, o indígena pode ser mal interpretado pois não pratica essas ações no ato da conversa, não indígenas podem pensar que os indígenas estão com vergonha ou estão agindo com rispidez. Já para o indígena o cumprimento do não indígena é considerado invasivo” pegar na mão, olhar nos olhos, abraçar” são ações íntimas para o indígena e não recomendado.

Outro exemplo são os agradecimentos: ao término de um diálogo para o indígena não há a necessidade de agradecimento “muito obrigada, muito obrigado” O indígena se posiciona sempre de forma direta, não há a necessidade na interação de agradecer quando for ajudado por outra pessoa, essa é uma ação corriqueira, normal. Isso pode gerar interpretação equivocada também com os não indígenas, podem considerar como falta de educação.

Esses tópicos, representam algumas situações de ensino e aprendizado em LP, Franco (2020), que é professor indígena do município de Amambai, escreveu em seu trabalho de conclusão de curso que “Português e pegadas de onça eu não sigo”, que na língua kaiowá se diz: “*Portuge ha Jaguarete rapykuere ndaseguiri*”, ou seja, os anciões já tinham a sabedoria desse caminho, quem seguir a língua portuguesa terá o mesmo fim de quem segue a pegada da onça, sendo a língua portuguesa como onça, traiçoeira e mortal para a cultura guarani kaiowá.

Tendo entendido um pouco da falta de uma educação linguística, da ausência de entendimento do que é ensinar e aprender primeira língua e do que é ensinar e aprender segunda língua, essas situações confirmam que não haverá melhora na qualidade da educação indígena como um todo, se não houver mais seriedade no modo de pensar as línguas e seriedade nas decisões de política linguística.

Se fosse um jogo de sobrevivência, o que por vezes pode parecer, a LP está em vantagem, como sempre esteve, pois conta com séculos de experiência em subalternizar línguas. A língua indígena, está resistindo da forma como seu povo consegue manter, mas a pergunta que fica é: Até quando? Na escola ocupa um lugar marginal, sendo utilizada por conveniência, tapando buracos ou sendo utilizada como ponte para o se chegar a até a LP.

Tratando as línguas dessa forma, pode ser que ocorra o que D’Angelis (2012), aponta como sendo difícil de uma criança 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).

A língua portuguesa deveria ser colocada no lugar que é dela, e que de fato deveria ser entendida como tal: o de segunda língua. Não estar em locais sagrados, não estar em ambientes culturais, não estar em contextos que não dizem respeito a sociedade não indígena. Como se faz isso? Vamos discutir a partir de agora. E aos contextos não indígenas, deve-se ter evidente que o indígena terá sua língua como primeira e deveria trata-lo, como tratam os falantes de outras línguas, com respeito, reconhecimento e admiração. Como mudar o cenário em questão? Vamos suspendendo as certezas, entender que tudo é um processo, mas que tudo está embasado a partir das políticas linguísticas.

Após séculos de estudos sobre essa relação conflituosa e que já ocasionou a morte de centenas de línguas, a língua portuguesa não pode ser a única língua em que a criança indígena sonhe o que para si lhe é interessante. Dito isso, é preciso garantir a língua

materna um local de prestígio e funcionalidade, extrapolando os contextos das comunidades, saindo do confinamento em que foi posta, conquistando os lugares que os indígenas estão presentes, só que invisibilizados, tratados como não importantes. Como já dissemos, existem municípios no Cone Sul que possuem um número considerável de indígenas, movimentam comércio, bancos, são responsáveis pela economia e sequer são atendidos com um cumprimento em sua língua.

Para concluir essa sessão, afirmamos que tantos séculos se passaram e parece irônico ter que evidenciar a situação do português para os povos indígenas, ter que explicar sobre o perigo que essa língua representa para as línguas minoritárias, para a cultura desses povos e para a preservação de toda uma memória histórica, jeito de ser e viver, o que ocorre também é que o contato constante fez com que a língua majoritária se tornasse também imprescindível para a luta por seus direitos e a luta pela manutenção da própria vida. Nossa tarefa então, é refletir de que forma, as línguas indígenas e a língua portuguesa possam conviver de maneira menos onerosa possível para os povos e as línguas indígenas.

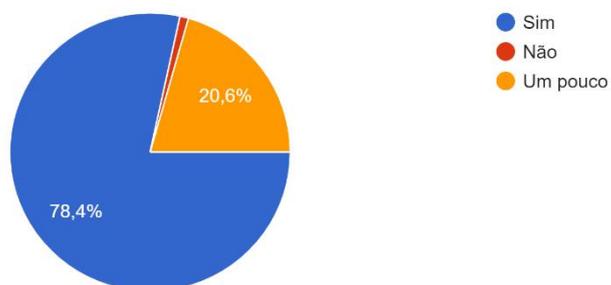
Há iniciativas de manutenção, mas há o avanço da cultura e das influências não indígenas, dentro dessa perspectiva, há sérios riscos dessas comunidades, ao longo do tempo, tornarem-se monolíngues em Português, pois as políticas linguísticas que favorecem as línguas indígenas são implementadas e vividas de maneira pontual no contexto do cone sul de Mato Grosso do Sul, sabemos que mesmo com a política linguística declaradas, protegendo as línguas indígenas, ela pode ser praticada de maneira em que essas línguas fiquem subordinadas as estruturas de poder e dominação, já explicamos nos capítulos anteriores, muitas línguas foram extintas, outras se tornaram fracas, outras resistiram e o processo de contato conflituoso não parece ter um fim visível.

Abaixo, temos os gráficos sobre habilidades de falar, entender, ler e escrever em língua portuguesa.

Gráfico 23 - Entender Português

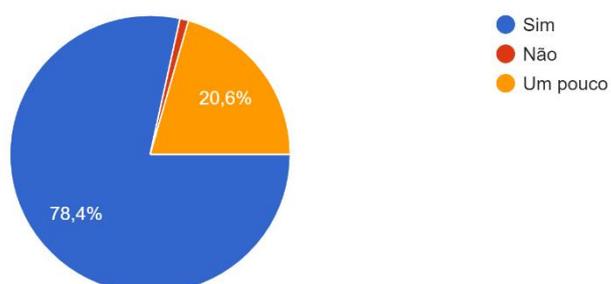
Você fala português?

102 respostas

**Gráfico 24 Falar em Português**

Você fala português?

102 respostas

**Gráfico 25 Ler em Português**

Você pode ler em Português?

102 respostas

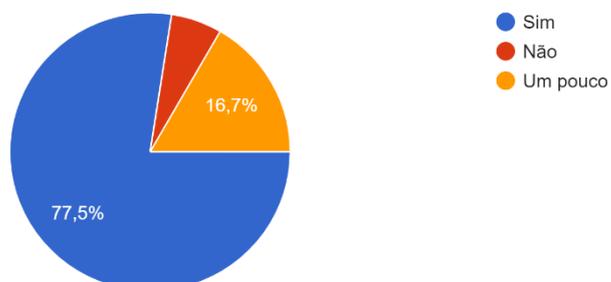
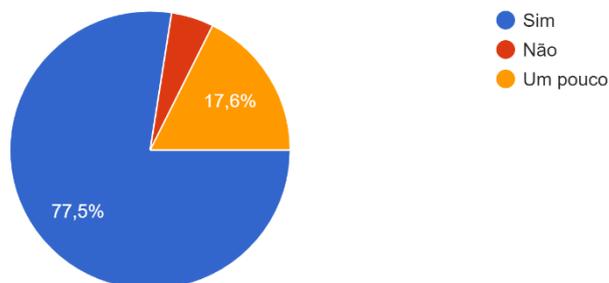


Gráfico 26 Escrever em Português

Você pode escrever em Português?

102 respostas



Nos questionários, o que aparece é que 81,4 % dos entrevistados entendem uma conversa em português e uma porcentagem menor, 78,4% falam em português, sendo, 14,7% que entendem um pouco e 20,6% falam um pouco, há uma porcentagem não contabilizada no gráfico de pessoas que não entendem e não falam português. Ou seja, ainda temos monolíngues em línguas indígenas. Provavelmente algum ancião ou anciã que possui pouquíssimo contato com a língua indígena.

Nas habilidades de leitura e escrita, 77,5% declaram saber ler em português e a mesma porcentagem dos que sabem escrever, já os que consideram saber um pouco, a leitura contabiliza 20,6% que se consideram saber pouco e 17,6% declaram saber escrever um pouco de português.

4.3 Gestão das Línguas no Currículo das Escolas Indígenas

Podemos observar um caminho favorável no âmbito das leis referentes a educação escolar indígena, pós Constituição de 1988, como explicitado nos capítulos anteriores, que possibilitou de certa forma, o reconhecimento das culturas e línguas indígenas embora ainda com muitos problemas de raízes profundas por conta das políticas linguísticas assimilacionistas oriundas do processo histórico favorável apenas à língua portuguesa e replicado nas escolas indígenas do Brasil e de Mato Grosso do Sul.

Vimos nos capítulos anteriores também, o outro ponto de vista da educação escolar para indígenas que resultou em perdas culturais e linguísticas para os povos e no como a ideia de ensino bilíngue ao longo dos anos fora utilizada como manobra para um formato de ensino em que as línguas indígenas fosse apenas a ponte de acesso para a língua portuguesa. Falseando a valorização das línguas indígenas e contribuindo para a

sua desvalorização e ainda, institucionalizando o papel da escola como um dos principais veículos de substituição das línguas indígenas pela língua portuguesa.

Diante dessa realidade e vivenciando o ano de 2022, qual seria a expectativa da Educação Escolar indígena no que se refere a educação linguística nos territórios indígenas nesse momento e como tem sido as políticas linguísticas praticadas, percebidas e declaradas nas escolas das Reservas indígenas de Amambai, Dourados, Caarapó, Japorã, Coronel Sapucaia, Tacuru e Paranhos do sul de Mato Grosso do Sul.

Sendo assim, é importante elencar as escolas indígenas nos municípios estudados:

Tabela 8: Escolas Municipais das Cidades Estudadas

MUNICÍPIO	ESCOLAS
Amambai	1. EMP INDIGENA MBO EROY GUARANI KAIOWA 2. EM POLO INDIGENA MBO ERENDA TUPA I NANDEVA 3. EM MITÃ RORY 4. EM POLO INDÍGENA MBO ERENDA YPYNDY
Caarapó	5. EM INDIGENA NANDEJARA-POLO
Coronel Sapucaia	6. EM NANDE REKO ARANDU 7. MBO EROY ARANDU
Dourados	8. EM INDIGENA TENGATUI MARANGATU – POLO 9. EM INDIGENA PA I CHIQUITO- CHIQUITO PEDRO 10. EM INDIGENA AGUSTINHO 11. EM INDIGENA ARAPORA 12. ESCOLA MUNICIPAL INDIGENA LACUI ROQUE ISNARD 13. EM INDIGENA RAMAO MARTINS
Japorã	14. EM INDIGENA DE EIEF MBO EHAO TEKHOA GUARANI POLO
Paranhos	15. ESCOLA MUNICIPAL PROF ADRIANO PIRES 16. ESCOLA MUNICIPAL PANCHO ROMERO
Tacuru	17. ESCOLA MUNICIPAL INDIGENA UBALDO ARANDU KWE-MI - POLO 18. ESCOLA MUNICIPAL TOMASIA DE VARGAS

Fonte: Dados SED/MS, 2022

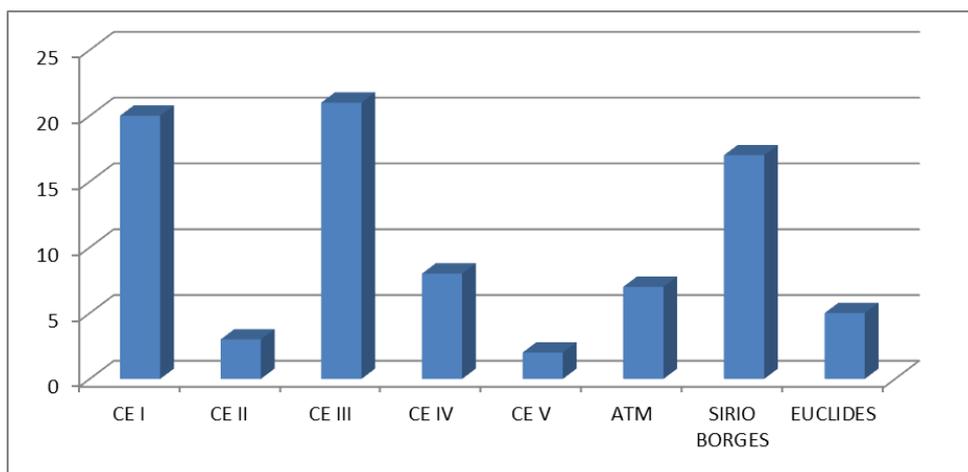
Também já afirmamos, mas é sempre bom dizer que existem muitas realidades sociolinguísticas no Brasil e que mesmo falando da mesma etnia ou de etnias aparentadas como é o caso dos Kaiowá e dos Guarani, mesmo assim, as realidades podem ser diferenciadas. É importante lembrar também que o estado de Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena do Brasil, ficando atrás apenas do estado do Amazonas.

Conforme o Censo de 2010, a população indígena do Mato Grosso do Sul, contabilizava cerca de 73.295 pessoas, sendo das doze etnias: Guarani, Kaiowá, Ofaié, Guató, Bororo, Terena, Kinikinau, Chamacoco, Camba, Kadiwéu, Atikum, a que se destaca com maior população.

Todas essas etnias vivem suas especificidades, se considerarmos os Terena, por exemplo, teremos comunidades em que a geração mais nova não fala mais a língua materna, e estão falando português como primeira língua e comunidades que conservaram a língua materna.

Também entre as áreas indígenas, a depender dos investimentos, algumas possuem apenas uma sala de extensão escolar das cidades, sem estrutura de escola em níveis completos da educação básica em outros casos há ensino fundamental e médio completos e autonomia na gestão das escolas e as retomadas indígenas que tem se reorganizado com a educação indígena de ensinar, sem o amparo do governo, porque encontram-se em áreas de conflito e também atuam assumindo esses espaços como atos de resistência ao formato de ensino governamental, dentre essas áreas se destacam Laranjeira Ñanderu em Rio Brilhante, Guyra Roka em Caarapó, Yta'y em Douradina, entre outros.

A retomada Laranjeira Ñanderu, por exemplo, possui cerca de 78 estudantes no ensino fundamental, que se deslocam da retomada, até a cidade de Rio Brilhante para ter acesso ao ensino, e esse é somente em língua portuguesa, os estudantes são matriculados nas diversas escolas não indígenas, desde a educação infantil, quando geralmente não falam português, o que acarreta uma série de situações e estranhamento por parte da criança indígena inserida nesses locais. Conforme dados da Secretaria Municipal de Rio Brilhante, 2022, segue o gráfico.

Gráfico 27 Escolas Criança Esperança

Fonte: Semed, Rio Bte, 2022

Para entendimento, as siglas CE, significa o nome da Escola Municipal Criança Esperança, sendo (CE I, CE II, CE III, CE IV CE V), e ATM, como Escola Municipal Artur Tavares de Melo e Escola Municipal Sírio Borges, e Escola Municipal Euclides da Cunha.

Sendo assim, a realidade é bastante passível de discussão em todo Cone Sul, desses, apenas onze municípios possuem Ensino Fundamental completo nas comunidades indígenas

Se olharmos para os dezoito municípios que compõem o Território Etnoeducacional do Cone Sul: Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Dourados, Douradina, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna Carapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porã, Rio Brilhante, Sete Quedas e Tacuru, são poucos os que possuem educação básica completa.

Com relação ao ensino médio, são apenas três escolas com oferta da Educação Escolar Indígena (Dourados, Caarapó, Amambai) e outros que possuem a oferta apenas como salas de extensão, tais como: Terra Indígena Panambizinho, Reserva Indígena de Sassoró, Japorã, Reserva Indígena Takuapiry.

Vamos entender melhor como isso funciona a partir das especificidades de alguns municípios contemplado nessa tese.

Em Guarani, Amambai significa a gotinha do sereno que cai das plantas, sendo *amã* (chuva), *mba* (samambaia), y (água), esse município foi criado em 28 de setembro de 1948 por meio do Decreto Lei estadual número 131 publicado no diário oficial de 05

de outubro de 1948, possui cerca de 34 mil habitantes, sendo que aproximadamente 9 mil são indígenas.

Nessa cidade há a Reserva Indígena Amambai, a primeira criada pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI, por meio do Decreto Federal número 404 em 10 de setembro de 1915, com uma extensão de 3600 hectares inicialmente e uma redução do território para 2.400 hectares. Foi homologada em 30 de outubro de 1991 e localiza-se entre as rodovias MS 386 (Amambai/Ponta Porã) e a MS 156 (Amambai/Caarapó).

A configuração social e econômica das famílias indígenas é caracterizada pela insuficiência de território, precariedade estrutural básica como falta de água encanada para a maioria das casas, postos de saúde, alimentos, necessidade de atendimentos de identificação, formação para os jovens, auxílio para plantação das roças, ou seja, necessitam de políticas públicas como um todo.

A Educação Escolar Indígena nas comunidades indígenas de Amambai é composta por Ensino Fundamental e Ensino Médio dentro das aldeias, sendo que o ensino fundamental em sua maioria está localizado na Escola Municipal Pólo Indígena *Mboe'roy* Guarani Kaiowa, e essa é a escola sede da educação indígena e que dá origem a outras escolas que funcionam como extensão em três aldeias: *Tekoha Guapoy*, *Tekoha Tapyi Kora*, *Tekoha Jaguary*. Sendo a Extensão *Mbo'erenda Jeguaka Marangatu* - Sala Coroa Sagrada, na aldeia Amambai, Extensão *Mbo'erenda Paĩ Tavyterã* - Povo do Centro da Terra, Extensão *Mbo'erenda Ypyendy* na região conhecida como Panduí, extensão *Mbo'erenda Patrimônio Kaiowá*, extensão *Mbo'erenda Mitã Katupyry*.

Em 2018 por indicação e aprovação de Projeto de Lei na Câmara Municipal de vereadores houve o desmembramento da sala extensão *Mbo'erenda Ypyendy*, e criou-se a Escola Municipal Polo Indígena *Mbo'erenda Ypyendy Pandui* com a extensão *Mbo'erenda Mitã Katupyry* - Criança Inteligente, A Escola Municipal Polo Indígena *Mbo'eroy* Guarani Kaiowa com a extensão *Mbo'erenda Patrimônio Kaiowa* atende a comunidade na Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, finais e Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Segundo o Projeto Pedagógico da Escola (2021), contam com aproximadamente 70 professores, sendo efetivos e contratados, capacitados com graduação em licenciatura plena, normal médio (Ará Verá), licenciatura intercultural indígena Teko Arandu e outros em formação acadêmica, atendendo a um público de 1.144 alunos. Há um número considerável de indígenas em processo de escolarização.

O currículo se organiza no ensino fundamental das escolas, sendo a alfabetização na língua indígena se inicia nos primeiros anos, e a Língua Portuguesa se inicia no terceiro ano do Ensino fundamental, podendo perdurar até o quinto ano para que o estudante construa e se aproprie da leitura e da escrita enquanto processo de alfabetização e letramento.

Figura 16 - Currículo Escolar

Ano: A partir de 2020
Turno: Diurno
Semana Letiva: 5 (cinco) dias
Anos Iniciais e Finais: 5 (cinco) aulas de 50 minutos
Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

Áreas de Conhecimento	Componentes curriculares	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª
		ano								
Ciências da Natureza	Ciências	04	04	02	02	02	03	03	03	03
	História	02	02	02	02	02	02	02	02	02
Ciências Humanas	Geografia	02	02	02	02	02	02	02	02	02
	Matemática	06	06	06	06	06	05	05	05	05
Linguagens	Língua Portuguesa	-	-	06	06	06	05	05	05	05
	Língua Inglesa	-	-	-	-	-	01	01	01	01
	Arte	02	02	01	01	01	01	01	01	01
	Educação Física	02	02	02	02	02	02	02	02	02
Ensino Religioso	Ensino Religioso	-	-	-	-	-	01	01	01	01
	Língua Materna	06	06	03	03	03	03	03	03	03
	Cultura Indígena	01	01	01	01	01	01	01	01	01
Total da Carga Horária	Semanal em h/a	25	25	25	25	25	26	26	26	26
	Anual em h/a de 50 minutos	1000	1000	1000	1000	1000	1040	1040	1040	1040
	Anual em horas	834	834	834	834	834	867	867	867	867

No que a tabela acima permite leitura, podemos interpretar em que momento no currículo da escola que a língua portuguesa se apresenta enquanto disciplina ou conteúdo para as crianças indígenas e como a língua indígena está subsidiada por esse documento que faz a gestão institucional para uma educação linguística nessas comunidades.

O que percebemos a partir dessas colocações é que mesmo depois de um processo de formação intenso ofertado as escolas, professores e gestores das escolas indígenas, o modelo aplicado não favorece as línguas indígenas em sua completude.

O município de Coronel Sapucaia, assim como outros em MS, faz fronteira com o Paraguai, portanto, além das questões linguísticas relacionadas aos Kaiowá e Guarani,

há o envolvimento do Guaraní Paraguaio e isso se reflete na escola da Reserva Indígena Takuapiry

A Escola Indígena Mbo'eroiy Arandu atende em sua totalidade, alunos indígenas da aldeia Takuapiry. A realidade socioeconômica é de vulnerabilidades sociais e a maioria das famílias sobrevivem com programas e benefícios do governo, algumas famílias trabalham em usinas ou fazendas, na aldeia, os empregos são restritos aos órgãos públicos como escola e posto de saúde. Na comunidade todos são falantes em Língua Guaraní da língua Kaiowá

Com relação a organização das línguas na escola, o Projeto pedagógico não informa um quadro único, o PPP da escola Mbo'eroiy Arandu, organiza -se por áreas de conhecimento, como exemplo a área de linguagens que contempla: Artes, Educação Física, Língua Materna (Guaraní da Variante Tavyterã) e Língua Português. Interessante e em toda a escrita do projeto os Kaiowá, são na maioria das vezes nominados como Tavyterã, provavelmente em referência aos Pãy Tavyterã (kaiowá), do Paraguai.

Esse projeto em questão, é minucioso ao descrever o que o aluno deve estudar em cada nível de ensino de acordo com cada área.

Com relação a língua portuguesa, essa comunidade fez a opção por iniciar desde o primeiro ano com o ensino da língua não indígena. Na descrição das temáticas gerais, apontam competências e habilidades de oralidade, interação, ou seja, o uso da língua em diferentes contextos com foco na oralidade em português.

Sendo assim, podemos entender que esses projetos são recentes, ou seja, revisados em 2019, e por consequência os profissionais passaram por formações de ensino de línguas, pelo menos no nível de alfabetização, mas mesmo assim, distribuem as línguas em seus currículos de maneira em que o português é inserido antes do término do processo completo de alfabetização.

Entendemos segundo Hamel (1993) que os diferentes programas de educação bilíngues realizados junto aos povos indígenas dos países da América Latina podem ser avaliados segundo seus objetivos de promover a transição ou a manutenção linguística. Sales (2010) discutiu em sua dissertação de mestrado, os programas de educação bilíngue com características transitórias que visam na verdade, substituir a língua das crianças de comunidades linguísticas minorizadas pela língua dominante.

E que os programas de manutenção, atuam sobre a valorização das identidades e das culturas dos falantes das línguas minorizadas. Assim, a educação bilíngue também

pode contribuir para um bilinguismo bom, um bilinguismo que não subtrai a L1 e sim adicione a L2 de forma aditiva, sem que a educação escolar cause prejuízos na língua adquirida na família.

Sales (2010) considerou informações conforme Baker (1997) sobre duas formas de educação para o bilinguismo, uma fraca e uma forte.

A tabela abaixo apresenta a forma fraca de educação bilingue.

Figura 17 - Educação Bilingue Fraca

FORMA FRACA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Tipo de programa	Tipo de criança	Língua de sala de aula	Objetivo c/ a língua
Segregacionista	Língua minoritária	Língua minoritária (forçada/sem escolha)	Monolingüismo
Transicional	Língua minoritária	Move da língua minoritária para a língua majoritária	Monolingüismo relativo
Separatista	Língua minoritária	Língua minoritária (fora de escolha)	Bilingüismo limitado

Tabela adaptada de Baker (1997 *apud* PEREIRA, 2008).

Dessa forma, a escolha por essa tipologia prevê que, ao finalizar a tarefa linguística com as crianças, essas terão um monolingüismo ou no máximo um bilingüismo limitado. Sendo que existem outras formas de pensar o bilingüismo de forma que alcancem o bilingüismo de maneira mais equilibrado com manutenção da L1.

Figura 18 Educação Bilingue Forte

FORMA FORTE DE EDUCAÇÃO PARA O BILINGÜISMO

Tipo de Programa	Tipo de Criança	Língua de Sala de Aula	Objetivo com a Língua
Manutenção	Língua minoritária	Bilingüismo com ênfase na L1	Bilingüismo
Duas maneiras/duas línguas	Mix das línguas: minoritária e majoritária	Minoritária e majoritária	Bilingüismo
Educação bilingue em duas línguas majoritárias	Línguas majoritárias	Duas línguas majoritárias	Bilingüismo

Tabela adaptada de Baker (1997 *apud* PEREIRA, 2008).

Entendemos que o ensino bilíngue cumpre a função de substituição (ver tabela) ou manutenção das línguas em contato (ver tabela), em se tratando de línguas minorizadas

e de alguma forma em risco, Baker (2001) nos lembra que é necessário entender os fatores sociohistóricos, culturais, econômicos e políticos que o motivam essas comunidades.

Por exemplo, no projeto da Escola Mboeroy as línguas indígenas e a língua portuguesa estão inseridas desde o primeiro ano de escolarização. As línguas fazem um mix de línguas, mas pelo que pudemos analisar com funções diferentes. Baker (2001, p. 217), que a expressão “ensino bilíngue” abarca diferentes formas de bilinguismo, o autor diferencia os programas de educação bilíngue que fazem uso de duas línguas de forma equitativa, ou seja, com os mesmos valores e aqueles voltados para comunidades linguísticas de línguas minorizadas.

Essa pode ser uma das questões chave na forma de inserir duas línguas já no primeiro ano de alfabetização, pois são línguas que não possuem os mesmos valores, não são equivalentes, são na verdade, assimétricas, dispare, sendo uma majoritária e outra minoritária, estando juntas mesmo que com funções diferentes, não haverá equiparação, sempre a língua minoritária estará em desvantagens.

Segundo Baker (2001), a diferença entre esses programas fortes e fracos reside no fato de que, frequentemente, no primeiro tipo têm-se duas línguas de instrução e o bilinguismo é acolhido na sala de aula, bem como orienta o currículo escolar; já no segundo tipo, de modo geral, há crianças bilíngues na sala de aula, porém a língua de instrução é a língua majoritária e o bilinguismo não orienta o currículo escolar.

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 que não apenas o aprendizado da L2 (nos casos em que essa é a língua portuguesa majoritária) seja desenvolvido, fortalecerá e valorizará também a L1 (nos casos em que essa é a língua dos ancestrais indígena, isso é a língua minoritária).

Maher (2006) designa essa situação como um paradigma emancipatório de educação bilíngue, nos quais os princípios são oriundos da perspectiva do Enriquecimento Cultural e Linguístico das crianças indígenas. López (2013) e Hamel (1993) classificam em três tipos os programas de educação bilíngue:

Programas de Educação Bilingue (Hamel (1993):

- 1) Programas de submersão total: os professores geralmente não falam a língua indígena e não são preocupados com a cultura dos alunos, isso pode ser por falta de formação ou por escolha de assimilação.

- 2) Programas de submersão relativa: geralmente ocorre quando há sistema de educação específica, mas não são contemplados nos recursos pedagógicos, nem PPP e currículos, e podem apresentar projetos e programas de transição.
- 3) Programas de manutenção, equilíbrio ou revitalização: são programas que realizam o ensino na língua da criança, mesmo estando próximos de língua majoritária.

4.4 Retomadas das etnias Kaiowá e Guarani e suas Línguas

A população dos indígenas que se recusam a viver confinados nas reservas, tem saído em retomada de seus territórios tradicionais, essas retomadas eram consideradas anteriormente como acampamentos, Pereira (2010), apresentou duas categorias para esse recomeço, a primeira categoria, diz respeito aos mobilizados para a reocupação da terra e também os chamados índios de corredor. Estes são os que ficam situados nas margens de rodovias, ou mesmo em uma pequena porção da área reivindicada, Cavalcante (2013), exemplificou essa categoria dizendo que numa mesma retomada pode haver diferentes configurações. Como exemplo, Cavalcante (2013), cita o *Tekoha Apyka'i* ou Curral de Arame, que foi estudado por Lutti (2009), localizado na margem da rodovia que liga Dourados a Ponta Porã. O grupo que retoma reivindica a demarcação de seu tekoha que se localiza naquelas imediações.

Neste grupo é possível incluir: *Guaiviry* (Aral Moreira-MS), *Kokue'i* (Ponta Porã-MS), *Laranjeira Ñanderu* (Rio Brillhante), *Passo Piraju* (Dourados-MS), *Ypo'i* (Paranhos-MS), *Itay Ka'aguy Rusu* (Douradina-MS), *Guyra Kamby* (Douradina-MS), *Pyelito Kue* (Iguatemi-MS) e *Kurusu Amba* (Coronel Sapucaia-MS), entre outros. Todos os casos são marcados por ações de retomada de terras com histórico de conflitos violentos, com registros de assassinatos em muitos casos.

Benites (2022), importante líder indígena kaiowá, professor e diretor da Faculdade Intercultural indígena da Universidade Federal da Grande Dourados, defendeu seu doutorado falando especificamente sobre as retomadas. No texto, ele conceitua:

A concepção da ideia de retomada está ligada ao reavivamento da memória dos jekoha mais antigos, que salvaguardavam a memória sobre a localização exata dos tekoha tradicional, outrora, ocupado e esbulhado pelos primeiros ocupantes não indígenas, quando chegou na região da Te'yikue, formando diversas Fazenda como Coroado e Joha, aponta Chichíry. A convivência a partir de então, com os moradores da reserva, foi a exploração dos trabalhos para edificar estruturas de fazendas, como conhecemos na atualidade, mas, quando chegou as grandes máquinas e equipamentos moderno, essas mãos de

obra foram dispensadas. Assim as relações amistosas entre indígenas e fazendeiros, como ocorriam nos primeiros tempos, como lembrou Dona Cristina, foram interrompidas, desde então, não se podia mais transitar livremente por todas as áreas como no passado mais remoto (BENITES, 2022, p.205)

Ou, seja, somente em espaços confinados, Benites (2022), também se refere a esse momento de buscar o antigo para se ter futuro como “transbordamento”, ou seja, os espaços confinados não suportam o tamanho da vontade de viver o teko joja, sua cultura e linguagens e passam a transbordar em retomadas.

Isso nos faz estabelecer relação direta com o que ocorre com as línguas, pois segundo Spolsky (2009), a gestão da língua não necessariamente precisa dar conta apenas dos aspectos linguísticos, sendo fundamental a análise de políticas linguísticas, pois elas refletem o contexto social, político, econômico, religioso, ideológico e emocional, no qual os falantes encontram-se em interação.

Esse novo modelo de ocupação, pode ser considerado uma política linguística a medida em que essas ações indígenas, autônomas é vista como alternativa para superara a condição de sofrimento e sedentarismo que a reserva vem impondo desde a sua estruturação, e que une diferentes famílias com o mesmo objetivo, inaugurando o novo tempo, o “tempo da retomada”:

A primeira é o pikykua (buraco do peixe lambari) que se localiza nas nascentes do rio taquara, como conta Chichíry, este é um lugar de pesca para aquisição do peixe piky e tambey (diferentes tipos de peixe lambari) para a dieta das meninas que estão no processo de resguardo menstrual. Lambari é um peixe que não é carnívoro apenas se alimentam de frutas silvestre que fica nas bordas do rio, além, disso obtém comportamento não predatório, por isso, é considerado como peixe manso, que podem ser utilizados como alimento para as meninas, devido ao seu momento de passagens para se tornar adulto, evitando o jepota (encantamento). Alimentando desse tipo de peixe está absorvendo os nutrientes e os modos e ser do próprio peixe (manso) para compor o teko das meninas, contribuindo na perfeição do corpo na perspectiva do teko araguyje..

Por isso, o pikykua é fundamental, um lugar estratégico para a produção do corpo através da alimentação com a dieta desse tipo de peixe, que segundo Chichíry, podem ser encontrados neste rio. Outros ñanderu que estava presente, contando as histórias, que o peixe piky, podem ser usados como remédio para as crianças de comportamento muito irado e descontrolado, segundo ele, tem que pegar o peixe através de um pano para fazer ombogua (pegar o peixe coando com o pano) e passar na boca da criança e soltar vivo na água outra vez, assim, o peixe leva toda a maldade da criança no fundo rio. Obter de volta o rio pikykua é retomar esta forma de curas e a preparação dos corpos das meninas, aperfeiçoando com as potencias dos rios fornecidos pelos seus donos, o yryvera (o guardião da água). (BENITES, 2022, p. 228).

Retomar é apostar na possibilidade da reconexão com os guardiões que estava no lugar/tekoha, quando deixaram no processo de confinamento na reserva, uma chance de buscar meios alternativos para recompor as estruturas que estava desabado com a chegada dos karai (branco). É a oportunidade de reestabelece as linguagens com os seres não humanos, que alinham tudo na vida dos humanos. A retomada se configura com uma oportunidade de exercer sua língua com liberdade, com seus ritos, modo de viver, é também a retomada das línguas.

Benites (2022), nos ajuda a entender facilmente no como o processo de retomada territorial, pode ser considerado também um processo de retomada linguísticas. Ele descreve o confinamento, diminuiu a percurso das trilhas de uma casa até a outra, ou seja, minguiu a relação das famílias e impôs novos caminhos perante as forças do modo de ser não índia e da sobreposição contínua de várias famílias, no mesmo espaço, agrupou, juntou. Assim, *tape po'i*, que se configuram como o caminho que ligava, como Benites diz, eram as veias fundamentais, pelo qual, as famílias mantinham viva as suas relações e marcavam suas particularidade de maneira estratégicas, também foi modificado.

Atualmente se conectam nas reservas com o *tape guasu'i* que são estradas de tamanhos medianos, que possibilita a conexão entre diferentes famílias e, também, com os não indígenas que transitam na Reserva. Essas estradas são aquelas que levam principalmente nas escolas, posto de saúde e na casa de lideranças, por essa estrada constitui-se relações formais, criam estratégias e aliança políticas, buscam recursos do estado para sobreviver (BENITES, 2022, p.229).

Benites (2022), diz ainda que: com a diminuição dos *tape po'i*, que garantiu, no passado, acesso para obter a plenitude da existência, com *tape guasu'i* é ao viés na busca da reposta para superar as dificuldades, provocada, pela transformação. As aberturas de novas estradas foram impulsionadas pela perspectiva de obter mais “acesso” aos recursos e, ao mundo não indígenas, como consequência, muitas trilhas tradicionais deixou de ser importantes, porque, as novas levam para outras direções conforme a atualização das demandas. As relações estratégicas, de diferentes famílias, muitas vezes ocorrem no *tape guasu'i*, formando mosaicos e múltiplas camadas de significados.

Com a retomadas, o *tape po'i* é novamente se estabelece como núcleo familiar em absorver aquilo que é fundamental e, aquilo que podem ser rejeitados, e, por este viés, que chega as verdadeira demanda e soluções ao Guarani e Kaiowá, no capítulo I falamos sobre a relação do caminho mais batido de uma família até a outra, como sinônimo de relação aproximada e a partir dele, se vivencia as particularidades que corroem as

articulações propriamente indígenas efervescendo as demandas e as relações sociais de modo kaiowá e guarani. É nesses lugares, que, ao falar da língua guarani e kaiowá é constante, os convites para as festas são efetivadas e as relações de trabalho em mutirão são assumidas. Ou seja, o *tape po'i* é sem dúvida uma política linguística necessária para a manutenção dos aspectos culturais e linguísticos desses povos. Caminhando nele é que sentem a presença dos antepassados, a memória e muitas lembranças de histórias vividas, porque, são caminhos das emoções.

Benites, 2022 ao escrever sobre retomada, não tinha consciência de que ao explicar o *tape po'i* estava dando informações de como podemos implementar políticas linguísticas ligadas ao cotidiano dos Kaiowá e dos Guarani, com a sabedoria que lhe é própria, ele complementa:

Nas pegadas e nas fissuras que compõem os caminhos (*tape guasu*, *tape guasu'i* e *tape po'i*), podemos entender, como os Kaiowá e Guarani se move diante da transformação que o sistema da sociedade não indígenas vem impondo. Através dessas marcas podemos compreender e sentir que as cicatrizes deixadas são diferentes tipos de pesos e forças que atuaram no jeito de caminhar dos guarani e kaiowá (BENITES, 2022, p.229).

4.4.1 Políticas Linguísticas Familiares

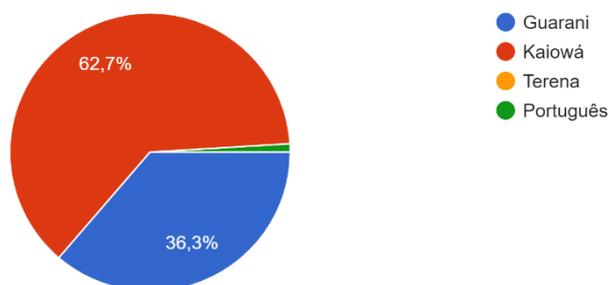
Assim como as retomadas kaiowá e guarani podem ser consideradas políticas linguísticas, a partir delas podemos entender também como os espaços familiares têm implementado a importante tarefa de assegurar a vida as línguas indígenas que com o passar dos anos sofre as políticas linguísticas governamentais.

Como mencionado no decorrer da tese e segundo Spolsky (2004), o estudo das políticas linguísticas inclui a análise das crenças ou também conhecidas como ideologias sobre a linguagem, na perspectiva de tentar compreender sobre o que as pessoas pensam sobre as línguas, como colocam em prática essas crenças, e se fazem algo para modificar ou influenciar as práticas linguísticas as práticas linguísticas

Gráfico 28 Primeira língua aprendida

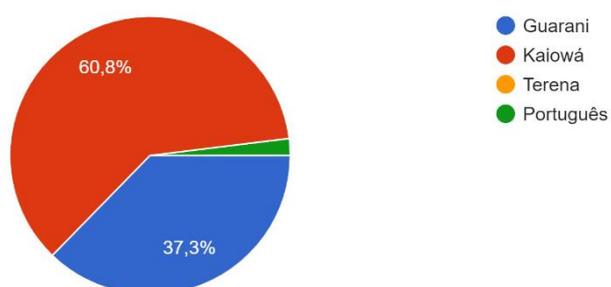
Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?

102 respostas

**Gráfico 29** Língua mais usada com adultos

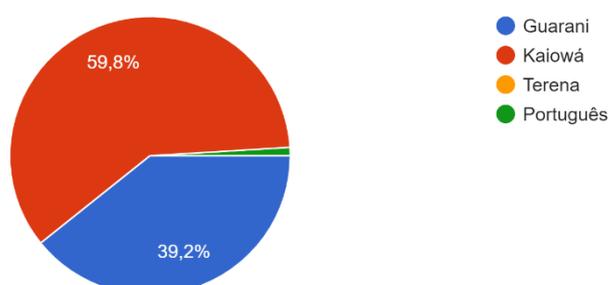
Que língua você usa com mais frequência em casa para falar com adultos?

102 respostas

**Gráfico 30** Língua mais usada com crianças

Que língua você usa mais frequentemente para falar com as crianças?

102 respostas



Já mencionamos também que a perspectiva do trabalho é que as políticas linguísticas podem ser governamentais, sejam públicas, ou não, uma pessoa, pode em suas crenças, práticas e gestão, exercer políticas e planejamento linguísticos.

Nesse sentido, nos sentimos amparados para falamos de políticas linguísticas também no âmbito familiar, primeiro porque as comunidades kaiowá e guarani se organizam por parentelas (cf. Capítulo I) e nesse sentido, essa forma de se organizarem, também refletem as crenças sobre os usos das línguas, sobre a melhor forma de ver as línguas nas escolas, sobre a relação entre as línguas indígenas e a portuguesa, sobre em quais espaços irão se comunicar em determinada língua, entre outros.

Gráfico 31 Língua que deva ser ensinada na escola

Que língua deve ser ensinada na escola indígena?

102 respostas

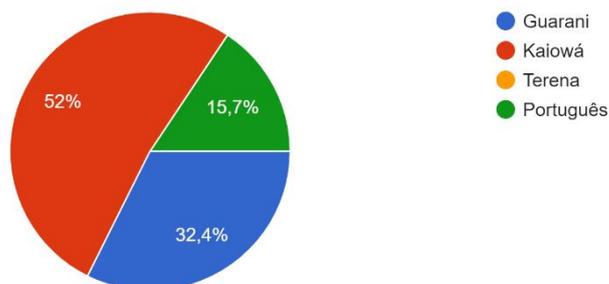
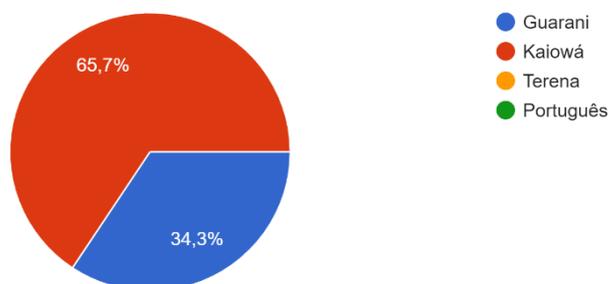


Gráfico 32 Língua que os mais velhos falam

Que língua os mais velhos falam mais frequentemente?

102 respostas



Entendemos que a organização social kaiowá e guarani pode, em termos de parentelas, implementar, as crenças as atitudes sociais mais abrangentes e possivelmente influenciar as comunidades como um todo.

Nesse sentido essa organização não faz suas escolhas de maneira aleatória, mas sim, a partir das relações estabelecidas inicialmente em sua família, podemos entender a partir disso que as políticas linguísticas podem estabelecer consequências ideológicas aos filhos, as escolas que preferem matricular as crianças, por exemplo: algumas famílias fazem a opção de matricular os filhos na cidade. Essa escolha não é aleatória. Ela carrega em si a crença de que a escola não aldeia não tem qualidade ou ainda que deseja que os filhos se aperfeiçoem mais no português do que nas línguas indígenas.

Gráfico 33 Preferência de leitura

Que língua você prefere ler?

102 respostas

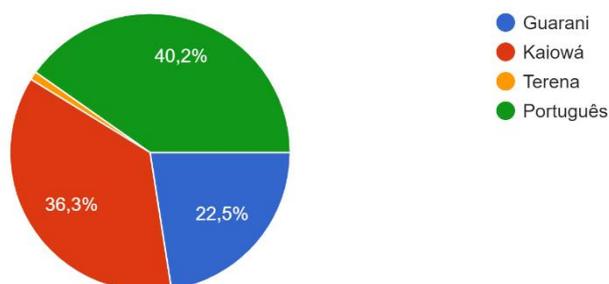
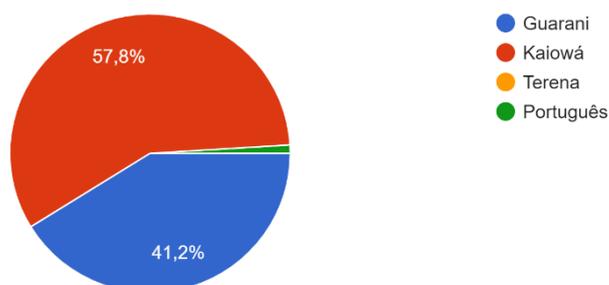


Gráfico 34 Língua mais utilizada pelas crianças

Que língua as crianças falam mais frequentemente?

102 respostas



Sabemos que decisões tomadas nas famílias, pode definir o repasse das línguas minoritárias as próximas gerações ou não, decidem se a criação dos filhos será monolíngue ou bilíngue, e nesse processo de transmissão geracional ou não, influenciam as políticas de estado, do status linguístico da comunidade, dos discursos sobre as línguas, das atitudes linguísticas, do que é ser bilingue, entre outras situações.

Noutras perguntas sobre escrita, a preferência foi dada a língua portuguesa, contudo, quando questionado qual a língua melhor para escrever em casa, a língua com maior porcentagem foi a kaiowá 45,8 % seguida posteriormente do português.

Gráfico 35 Língua para escrever em casa

Que língua você usa mais frequentemente em casa para escrever?

102 respostas

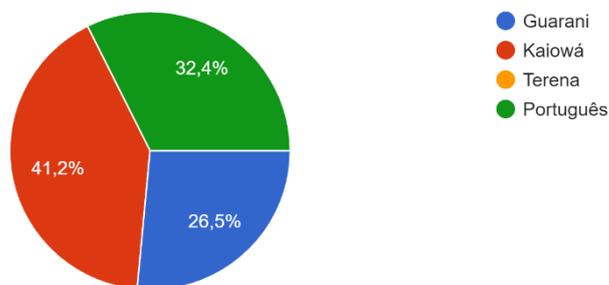
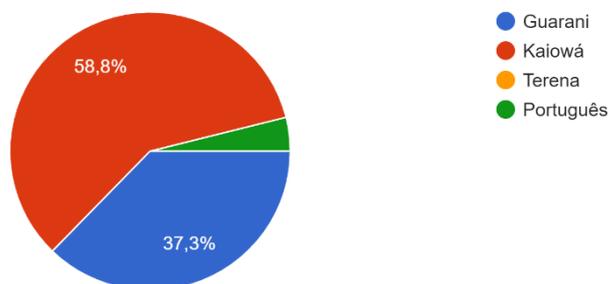


Gráfico 36 Língua nos sonhos

Que língua você usa quando está sonhando?

102 respostas



Entendemos aqui, que a família é o lugar de encontros também, onde a pessoa, o ser em si, dialogando com sua família reflete os acontecimentos da comunidade. A

socialização entre as pessoas ocorre em casa, mas também fora dela e é importante que consigam distinguir as relações em cada espaço diferentemente, pois as situações linguísticas, culturais, sociais são diferentes também

A língua de casa liga sentimento, comportamento e pode haver conflito com a língua fora de casa, pois nas relações de língua minoritária e língua majoritária, muitas vezes pode haver juízos de valor em que a língua fora de casa pode ser chamativa e ser a escolhida mais vezes nas interações e preferências.

4.4.2 As Organizações Políticas Indígenas Kaiowá e Guarani

As mudanças na forma de viver dos Kaiowá e do Guarani no decorrer do tempo impuseram o trabalho assalariado, obrigando os homens ao afastamento, por longos períodos de tempo, do convívio de sua parentela, o confinamento em áreas pequenas começou a impedir o cultivo do *Kokue* (roça) pela família, também o desmatamento e disposição das reservas longe dos rios, prejudicaram as atividades de caça e pesca , e por consequência a não feitura e utilização dos artesanatos, o consumo de bebidas alcoólicas , a violência, o suicídio, a falta de uma educação linguística, tudo isso e outros fatores, são problemas sociais que impactam na vivência em coletividade.

Os indígenas do Cone sul de Mato Grosso do Sul, reconhecem que é necessário um grande esforço para minimizar os danos causados durante esse tempo. reconhecem que isto decorre da situação histórica atual. Nesse sentido, eles discutem no âmbito da parentela e viram a necessidade de reunirem as lideranças políticas e religiosas para enfrentarem os desafios atuais. Eles têm consciência de que muitos problemas são de responsabilidade de órgãos governamentais, principalmente no que se refere a demarcação das terras indígenas, também da implementação de políticas de valorização das línguas indígena e fomento a Educação Escola Específica e Diferenciada, dentre outros. Pereira (2010), nos diz que:

As transformações atuais não apenas desarticulam as relações de socialidade, identificadas pelos Kaiowá como tradicionais, mas também fazem surgir novos processos econômicos que permitem o desenvolvimento de possibilidades até então inexistentes. Entre as inovações estão os cargos remunerados, transformados num dos principais meios de ganhar notoriedade e se credenciar para desempenhar o papel de articulador(a) de parentela. Nesse caso, parte expressiva da remuneração pode ser gasta no auxílio aos parentes ou na promoção de atividades coletivas, o que converte o capital econômico em capital social. Em muitos casos, atualiza formas iminentes do próprio campo das relações de parentesco e, sem dúvida, tem promovido espaço para

“emancipação” feminina no campo da participação política, antes ocupado majoritariamente pelos membros masculinos. Os cargos remunerados criaram importantes espaços de empoderamento para as lideranças jovens, gerando certa tensão entre eles e os líderes mais velhos. (PEREIRA, 2010, p.)

Nas apresentações dos problemas são pontuadas as divergências com relação a origem e a solução dos problemas tendo em vista as novas configurações da sociedade. Há de alguma forma essa desorganização em parentelas e fogos domésticos e uma maior dependência das relações com o Governo, Federal, Estadual e Municipal. O Estado Brasileiro, se organiza em identidades individual e não coletiva e ainda com responsabilidade civil, sendo assim, instituições como: FUNAI, prefeituras, polícia, escolas, postos de saúde com a SESAI, programas sociais (bolsa família, bolsa escola, bolsa capacitação) e atuação de parceiros e de instituições outras acaba impondo uma responsabilidade mais individual e esses órgãos acabam por exercer um controle social muito grande sobre essas populações.

Aty Guassu - grande assembleia - são organizações completamente indígena, de grande importância, como espaço de articulação, discussão, mobilização e decisão política, administrativa e organizacional das comunidades. Geralmente se produzem documentos para informar as autoridades (Presidente da República, Ministro da Justiça, FUNAI, Ministério Público, entre outros), após as discussões e produção de documentos, esse é abençoado por meio de rezas de todos os presentes e posteriormente entregue as autoridades. Geralmente participam parceiros do movimento indígena, universidades, FUNAIS, professores, representantes dos órgãos citados nas reuniões.

Movimento de Professores Kaiowá e Guarani: historicamente em Mato Grosso do Sul, o MPKG, começou sua organização em torno de 1989 com apoio do CIMI. Em 1991, os primeiros alfabetizadores indígenas, junto com as lideranças, organizaram o primeiro Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá, hoje, essa organização é reconhecido em todo território nacional e as decisões sobre educação precisam necessariamente, para ter validade entre os indígenas, passar pelo movimento.

Conforme afirma Ladeira (2004, p.143), o grande desafio da educação escolar indígena é “propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional”, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos.

Entre as ações importantes do MPKG, destaca-se a “elaboração de uma proposta de Regimento escolar (1995), específico para povos Guarani e Kaiowá, que tem servido

de base para inúmeros documentos oficiais das escolas indígenas, inclusive para 101 elaborar os Projetos Político Pedagógicos – PPP dos cursos Ara Vera e Teko Arandu”, de acordo com ROSSATO et al (2018, p.22).

Kuñague Aty Guasu – Kuñangue Aty Guasu é a Grande Assembleia das Mulheres Kaiowá e Guarani, organizadas no Cone Sul de Mato Grosso Do Sul. Teve seu início em 2006 quando as mulheres indígenas se reuniram na comunidade de Nãnderu Marangatu, Município de Antônio João-MS. Outras edições foram realizadas em 2012, 2013, 2014, 2017, 2018, 2019 e 2020 e 2022. As mulheres Guarani e Kaiowá se unem e debatem pautas sobre: demarcação das terras tradicionais, promoção da cidadania, direitos sociais, segurança pública e participação social.

Também discutem situações específicas como: violência doméstica, violência do estado contra os Guarani e Kaiowá, violência nas retomadas, alimentação, roça, preconceito, intolerância religiosa, direito das crianças e adolescentes, direito das anciãs e anciões, entre outras. Possuem um site informativo: <https://www.kunangue.com/copy-of-home>.

Década Internacional das Línguas Indígenas: A Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032), foi instituída na Assembleia Geral das Nações Unidas, como resultado do Ano Internacional das Línguas Indígenas, proclamado pela UNESCO em 2019. Possui como principal motivação a valorização e a manutenção das línguas indígenas. Como desdobramento, houve a escrita da *Declaração de Los Pinos*, elaborada em 2020 no México, instituiu os fundamentos para a construção do Plano de Ação Global para a DILI, e se estabeleceu como princípio norteador a participação efetiva dos povos indígenas na tomada de decisão, consulta, planejamento e implementação, tendo como lema “Nada para nós sem nós”. Contudo, o que podemos observar que esse documento não está escrito em nenhuma língua indígena, uma contradição aos princípios da igualdade dos direitos linguísticos e a própria proposta do movimento.

Como desdobramento, os povos indígenas do Brasil, protagonistas dessas ações, criaram grupos de trabalho no intuito de promover, valorizar, difundir e vitalizar as línguas indígenas brasileiras. Na gestão do atual governo brasileiro, criou-se o Ministério dos Povos Indígenas e nesse, uma pasta específica para o trabalho com línguas e culturas indígenas, com o protagonismo e coordenação do indígena Eliel Benites, kaiowá.

4.4.3 Etnomídia como ações indígenas para o fortalecimento das suas línguas e culturas

Os indígenas kaiowá e guarani, tem ecoado suas vozes a partir do contato com a tecnologia e veiculado pela internet. Dessa forma eles tem documentado os saberes, sua cultura, suas línguas. Esse movimento tem sido reconhecido como “etnomídia”, ou seja, uma mídia étnica “Ela é uma forma que promove a descolonização dos meios de comunicação, podendo ser executada por diferentes identidades étnicas e culturais” (Tupinambá, 2016, s.p. apud Severo, 2018, p. 9). A etnomídia tem visibilizado o movimento indígena, um exemplo foi a divulgação da carta dos Kaiowá e Guarani sobre o “suicídio coletivo” do povo ao lidar com questões de retomada de terra. Houve comoção nacional e internacional.

As organizações das mídias, escolhas dos suportes, equipe técnica, tudo o que envolve a atuação é feita por indígenas. Eles passam a narrar suas próprias histórias e essas narrativas confirmam a decolonialidade auxiliando no processo de desconstrução de estereótipos, preconceitos e do que se veicula sobre indígenas nos meios de comunicação.

Severo (2017), apresenta exemplos da etnomídia como: rádios indígenas, vlogs e blogs indígenas, além de uma série de páginas e redes sociais criadas e mantidas pelos próprios indígenas. A rádio Yandê, por exemplo, é um ponto de mídia livre e foi a primeira rádio indígena no Brasil (<http://radioyande.com/>), criada em 2013.

Na organização da rádio, há textos orais e escritos em língua portuguesa, inglesa, espanhola e em algumas línguas indígenas. As músicas e as temáticas tratadas, são de interesse indígena e o acesso é on-line.

Na Reserva Indígena de Dourados, também há uma rádio indígena que tem conseguido ganhar proporção na cidade com programação específica para a comunidade. Foi criada em 2018 e faz o contraponto das outras rádios da cidade que só noticiam notícias de crimes, drogas e alcoolismo da reserva.



Disponível: (<https://www.progresso.com.br/brasil/dourados-tem-uma-das-poucas-radios-indigenas-do-pais/377840/>). Acesso: 03/10/2022.

A rádio indígena divulga assuntos sobre a população indígena, também aborda na programação temas como artesanato, cultura, medicina tradicional, também há programação gospel, noticiário, entretenimento com músicas não indígenas entre outras notícias boas sobre a população indígena, tudo ocorre em língua indígena e língua portuguesa. As vezes há tradução, outras vezes não.

Também fazem transmissão ao vivo pela internet no Facebook, no Instagram e YouTube, contando com a participação também por escrito nos comentários e compartilhamentos das notícias também em línguas indígenas. Cabe observar que ações como essas são muito positivas em termos de políticas linguísticas com relação ao uso e a visibilidade das línguas indígenas

Outra produção midiática a ser destacada por ser composta somente por indígenas é a 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.

O grupo tem produzido vídeos desde 2008, em diversos formatos e possui como mote a autonomia indígena na construção de novas mídias. Atuam nas comunidades indígena formando jovens em oficinas e desenvolvendo materiais fílmicos, esses vídeos são monolíngues em Guarani e Kaiowá e com legendas em português.

Os vídeos tem sido reproduzidos nas comunidades, nas escolas, nas universidades e seguem listados no YouTube. A seguir, elencamos alguns exemplos do que está disponibilizado no canal da ASCURI. Podemos citar alguns:

• 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. E 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. 170
• 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.

Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/channel/UC_EvIOBMTbte94t3YtJWT_Q/feed.

Acesso em 19/09/2022.

Outras iniciativa interessante de mobilização entre as línguas indígenas e meios digitais, foi o lançamento em 25 de março de 2021 de uma nova linha de smartphones da

Motorola com dispositivos nas línguas Kaingang (Jê) e Nheengatu (Tupi-Guarani.), esse projeto contribuiu para a visibilidade e reconhecimento de importantes línguas minoritárias, e influenciou diretamente em sua vitalidade, fortalecendo-as. Para a execução desse projeto, D'Angelis, 2023, diz que:

Ao colocar juntos, em um trabalho cooperativo, escritores, professores e tradutores de Nheengatu de diferentes regiões da Amazônia, foi o despertar para uma dupla conscientização: a da necessidade de unirem esforços em ações comuns para fortalecimento e desenvolvimento da sua língua ancestral, e a oportunidade de se afirmarem protagonistas do presente e do futuro dessa língua, exercendo seus direitos sobre ela, como propriedade imaterial dos povos originários que a falam. Disso resultou a criação da Academia da Língua Nheengatu, em 2021. (D'Angelis, 2023).

Sendo assim, entendemos que o novo formato de visibilizar a línguas e as culturas por meio de suportes virtuais ajuda cumprir importantes agendas a depender da situação de cada língua. Com essas ações indígenas, podemos afirmar que a etnomídia se configura como uma importante ação de fortalecimento e modernização das línguas em suas comunidades e um exemplo de expansão dos espaços de retomadas linguísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar as considerações finais da pesquisa busquei conhecer e compilar o que conhecemos sobre as políticas linguísticas e como as línguas kaiowá e guarani estão situadas na realidade de contato com a língua portuguesa em Mato Grosso do Sul e como se dá a relação dessas línguas de acordo com os espaços linguísticos onde se manifestam, seja por meio das leis, do código, das crenças ou de outras linguagens que os indígenas dominam.

Para isso, tínhamos estabelecido como objetivo, toda uma análise documental sobre como as políticas linguísticas afetou, ao longo do tempo as línguas indígenas, também teorizamos sobre o como a relação de língua, território e cultura são imprescindíveis para a entendermos a relação atual das línguas e de seus falantes, seja, nas reservas indígenas ou em espaços de retomada, outros objetivos também puderam ser analisados de forma mais crítica, como é o caso do processo de escolarização para esses povos e se haveria ou não uma educação linguística de valorização das línguas indígenas ao longo da implantação de uma educação diferenciada e bilíngue.

A tese conseguiu mapear como as políticas linguísticas impactam as relações dos seus falantes, nas cidades que possuem terras demarcadas, onde suas línguas são oficializadas, também qual a importância de entender a manutenção de um direito básico que é o de falar a própria língua, onde há contribuição social, cultural, econômica, as interações nas áreas da saúde, da justiça. Enfim, as políticas linguísticas encaradas não apenas como algo institucionalizado, mas relativo ao que se vive no dia a dia de cada ser humano, que precisa ter seus direitos garantidos.

O Capítulo I nos oportunizou uma reflexão sócio-histórica no como a preservação dos saberes indígenas estão alinhados com o modo de viver e ser, e talvez seja ousadia dessa pesquisadora estender os conceitos de confinamento territorial para confinamento linguístico e da mesma forma, o entendimento de retomada das terras, se referirem também a retomada de suas línguas, retomadas dos espaços linguísticos de suas linguagens. Percebemos que há um movimento de retomada não só do tekohá, da sua territorialidade, mas do seu modo de viver na cultura, nas linguagens com os seres não humanos, no viver em comunidade e por consequência a retomada da palavra, de suas expressões de viver por meio da língua. Então, nesse sentido, não é que os kaiowá e os guarani deixaram de falar a língua indígena, mas estão retomando sua expressividade de viver na língua e pela língua em territórios abrangentes, fora inclusive das aldeias demarcadas. É retomar a língua como espaço de expressão, seja em suas terras, seja na etnomídia, em palcos de rap ou nos espaços sagrados.

O Capítulo II mais metodológico e explicativo, mas causa impacto, a meu ver, no viés decolonial e na manifestação do lugar de fala, não podemos aceitar que qualquer pesquisa com a temática indígena, coloque os povos e línguas como objetos, o lugar de pesquisador não indígena é o de entender esses espaços para melhor se posicionar, sabendo que são os povos indígenas que detém autonomia nas decisões do que pensam ser melhor para si.

No Capítulo III, a investigação realizada mostrou que a colonização linguística impactou toda política de linguagens, até mesmo na política adotada pelo indivíduo, pois muitas vezes se vê como de menor prestígio, por ser quem são, justamente porque o entorno dele se posiciona dessa forma. Também as leis acabavam por serem implementadas para negar a língua indígena, com proibição direta, como foi o diretório dos índios e outras indiretamente, atuando veladamente na substituição das línguas indígenas pela língua portuguesa.

Também a implantação da educação escolar indígena, que ocorreu há mais de duas décadas, mesmo se considerarmos como uma política recente, há o entendimento de que a história, a cultura e principalmente as línguas indígenas são preteridas nos currículos das escolas indígenas, contribuindo para que atualmente essas línguas sejam transmitidas, com menos força às gerações mais jovens e colocando-as em situações de vulnerabilidade.

Para tanto, levamos em consideração variáveis externas e internas aos contextos indígenas. Tais como:

- 1- Línguas dominantes, acesso à informação
- 2- Políticas públicas e educacionais, recursos externos
- 3- Atitudes da população no entorno.

E variáveis internas como:

1. Atitudes linguísticas dos membros da comunidade
2. Recursos humanos e financeiros disponíveis
3. Engajamento e disponibilidade das comunidades
4. Letramento e educação formal
5. Uso das línguas, tradições culturais e religião

Nesse capítulo, podemos considerar que houve um processo de amadurecimento do que se entende sobre política e planejamento linguísticos, sendo que a elaboração das políticas não ficam somente a cargo das instituições, como alguns teóricos defendem, mas de um todo, e que para a elaboração das políticas uma necessidade básica é que os interessados, no caso os indígenas, precisam se apropriar inclusive dos conhecimentos linguísticos, antes pertencentes apenas aos linguistas, restritos ao mundo acadêmico e colonizador. Pois é assim que até hoje somos formados, a partir das teorias europeias, americanas, sem a teorização dos próprios povos. Por conseguinte, o planejamento terá mais efetividade e adesão.

Outras pesquisas já haviam indicado a força que a língua portuguesa tem sobre as línguas indígenas minoritárias, mas conseguimos aprofundar essas pesquisas, com o que os próprios indígenas já publicaram sobre essas questões e desenvolver uma reflexão mais madura e específica sobre o ensino de L1 e da língua portuguesa como L2 na educação escolar.

Nesse sentido, mesmo que as línguas maternas indígenas sejam consideradas para a alfabetização nas escolas, não há um desenvolvido de letramento em língua indígena, e essa pode ser uma das razões para a falta de funcionalidade e ampliação da L1.

Em tempo, com relação à língua portuguesa, não há política pública de representatividade como L2 no ensino para falantes de outras línguas. O que torna a formação deficitária dos professores nas comunidades, sem materiais adequados, sem entendimento do que de fato é essa língua, sem metodologias específicas, reforçando ainda mais a falta de uma educação linguística para o desenvolvimento das habilidades em L1 e, por conseguinte em L2.

Cabe considerar que há um bilinguismo diglótico em todas as comunidades indígenas, pois segundo o levantamento fica explícito a divisão do uso das duas línguas. Sobre a língua indígena, não há aumento dos contextos de utilização, e a língua portuguesa tem extrapolado espaços que antes eram exclusivos das línguas Guarani e Kaiowá, principalmente entre os jovens. A preferência pela leitura também é pela língua portuguesa, pois são poucos materiais publicados em línguas indígenas e a maioria são livros referentes a leitura somente.

E então, no capítulo IV, a partir dessas reflexões, foi possível apresentar um levantamento sociolinguístico das comunidades Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul a partir das Reservas Indígenas demarcadas de 1915 até 1928, esse recorte se deu como um contraponto ao maior tempo de intervenções governamentais e no como a política de confinamento pode ou não ter influenciado no aumento da vulnerabilidade linguística.

Com relação às línguas Guarani e a Kaiowá, houve um levantamento específico sobre a quantidade de produções acadêmicas sobre essas línguas e encontramos mais produções na língua kaiowá do que na língua guarani. Além disso, cabe ressaltar que muitas vezes os materiais produzidos sobre as línguas, não chegam aos indígenas em suas comunidades.

Apontamos haver um campo proveitosa na utilização das tecnologias para ampliar a funcionalidade da língua Guarani e kaiowá escrita, gerando interesse no uso dessa habilidade por meio das redes sociais como Facebook, Instagram e WhatsApp.

Para finalizar, ousamos apontar algumas possibilidades de políticas linguísticas:

1. As Universidades, por meio dos cursos de formação de professores na área de ensino de línguas, poderiam investir mais em pesquisas que envolvem as línguas

indígenas, desde descrição, análises, produção de materiais didáticos, na literatura indígena, enfim, relacionar as pesquisas e estudos nessa área, pois é uma demanda considerável no Estado.

2. Investimento na formação de português para falantes de outras línguas, pois não há nenhum curso no estado com essa abordagem, apenas uma ou outra disciplina esporádica que não capacita de fato para a realidade dos municípios.
3. Que haja formação continuada e assessoria as equipes técnicas das secretarias municipais de educação no sentido de que elaborem propostas curriculares, Projetos Político Pedagógicos, elaboração de materiais didáticos etc. Essas secretarias acabam ficando a cargo de política partidária e não constroem políticas de governo, responsáveis e comprometida com essas etnias.
4. Que pudesse haver um fortalecimento dos sistemas de ensino bilíngues, bem como realização de concursos públicos específicos para professores indígenas, pois só com equipe capacitada e disponível poderá haver um entendimento mais coeso dos programas de Bilinguismo de Manutenção ou Vitalização da língua minoritária, que procuram garantir o fortalecimento das línguas indígenas, em que a língua portuguesa é somada na vida destes estudantes, sem prejuízo a L1.
5. Por fim, a pesquisa que motivou a escrita dessa tese. E com responsabilidade e comprometimento é necessário retornar as comunidades e dividir as discussões e os resultados com os kaiowá e guarani, sempre se colocando à disposição para a construção de alternativas para superar os obstáculos apresentados

Para finalizar essa tese em políticas linguísticas, nos colocamos no movimento estreito de ficar num “bom caminho”, de vida e cura para as feridas abertas pelo processo de colonização. Escrever sobre as retomadas linguísticas dessas línguas indígenas é retomar a esperança de recuperação e fortalecimento das tradições culturais, das linguagens com os seres não humanos, na oportunidade de reaprender e relacionar com as famílias, amigos, com a terra, com os pássaros. Estabelecer novas políticas linguísticas é uma necessidade nacional de união e força das comunidades indígenas e não indígenas em prol das línguas e de tudo que elas representam.

REFERENCIAS

- ABDELHAY, Ashraf. SEVERO, C. G. **Políticas linguísticas no mundo árabe: por uma sociolinguística da revolução**. No campo discursivo: teoria e análise. 2020.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.
- ALTENHOFEN, C. V. **Bases para uma política linguística no Brasil: metas**. In: NICOLAIDES, C.; SIVA, K.A. da.; TÍLIO, R.; ROCHA, C.H. (org.). Política e políticas linguísticas. Campinas, SP. : Pontes Editores, 2013.
- BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3rd edn. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters LTD, 2001.
- BARROS, E. B. L. de. **Dicionário bilíngue Kaiowá-Português**. Dissertação de Mestrado. Três Lagoas-MS: UFMS, 2014.
- BECKER, C. F. *A grammar of the German language*. London: Printer University of London, 1930.
- BENITES, T. **A escola na ótica dos ava kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. 2009. 105f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). /MN/PPGAS/UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.
- BENITES, E. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te'ýikue**. 2014. 165 f. Dissertação (mestrado em educação) – UCDB, Campo Grande, 2014.
- BENITES, T. Entrevista **UNISINO**, 2012. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/515278-reservas-indigenas-sao-confinamentos-entrevista-especial-com-tonico-benites>. Acesso em 20 de maio de 2022.
- BORGES, L. C. **A língua geral: revendo margens em sua deriva**. In: FREIRE, J. R. B.; ROSA, M. C. (org.). Línguas Gerais: política linguística e cctequese na América do Sul no período colonial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003, p. 113- 132.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Dimensões da palavra*. Filologia e Linguística Portuguesa, n. 2, p. 81-118, 1998.
- BOLIVIA. **Constitución Política del Estado** (2009). El Alto, 2009.
- BORSTEL, C. V. Estudos sociolinguísticos em contextos complexos. CD-ROM. Línguas e Letras. **Unioeste**.

BORSTEL, C. V. Identidades étnicas e situações de uso de línguas. In: **Palavra**. Nº. 11. Departamento de Letras. PUC/Rio, 2002.

BOMFIM, A. (2011). Política linguística: uma experiência de autoria Pataxó. **Anais do XII CONLAB – Congresso uso-Afro-Brasileiro de Ciências sociais**. Disponível em: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/ARQUIVO_artigoconlab3. Acesso em: 14 mar. 2021.

BOMFIM, A. (2012). **Patxohá, língua de guerreiro: processo de retomada da língua pataxó**. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos). Universidade Federal da Bahia (UFBA).

BORVÃO, Delfino. **Neologismos da língua Guarani usados no Cone Sul de MS**. FAIND. 2011. Faculdade Intercultural Indígena – FAIND, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: EDUSP, 1998. BRASIL.

BRAGGIO, Silvia L. Bigonjal. Políticas e direitos linguísticos dos povos indígenas brasileiros. **Signótica**. v. 14, n. 1, p. 129-146, 2001.

BRAND, Jacob. **O confinamento e seu impacto sobre os pai-Kaiowá**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC, 1993.

BRAND, Jacob. **O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da palavra**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUC, 1997.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.954**, em 11 de julho de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de diretrizes e bases da educação nacional), para dispor sobre a avaliação na educação indígena. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988**. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988**. Versão on-line. Disponível: www.senadofederal.org.br. Acesso dia 10- jan-2021.

BRASIL. **Decreto n. 19.402**, de 14 de novembro de 1930. Disponível em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=19402&tipo_norma=DEC&data=19301114&link=s. Acesso em: 2 abril 2017. BRASIL. Decreto-Lei n 1.545 de 25 de agosto de 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.htm>. Acesso em: 2 abril 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.088**, de 5 de novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT

ratificadas pela República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394/96. Brasília/DF: MEC, 1996. BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília, 1993.

BRASIL. **Lei nº 12.343**, de 2 de dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. BRASIL. Mensagem nº 600, de 29 de dezembro de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015. 12

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação. nº 3**, de 10/11/99.

BURATTO, Lucia Gouvêa. **A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais**. 2010. Acesso em: 23 de jan. 2021. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/565-4.pdf>

BRIDGEMAN, L. I. A note on stress in Kaiwá. Arquivo Linguístico no 225. Brasília/DF: *Summer Institute of Linguistic*, 1960.

BRIDGEMAN, L. I. **Dicas sobre a língua Kaiwá**. Sociedade Internacional de Linguística – SIL, 2001.

BYBBE, J. L. **Morfology. A Study of the Relation between Meaning and Form**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1985, v. 9.

BRIDGEMAN, L. I. Kaiwa (Guarani) phonology. **International Journal of American Linguistics**, 27, 1961, p. 329-334.

BRIDGEMAN, L. I. O parágrafo na fala dos Kaiwá-Guarani. Brasília-DF: *Summer Institute of Linguistics*, 1981.

CABRAL, A.S.A.C **As categorias nome e verbo em Zo'e**. In: RODRIGUES, A.D.; CABRAL, A.S.A.C. (Orgs.). Línguas e Culturas Tupí. Campinas: Curt Nimuendajú, 2007, v.1, p. 241-257.

CABRAL, A.S.A.C. Prefixos relacionais na família Tupí-Guaraní. **Boletim da ABRALIN** 25:213-262. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, 2001.

CÁCERES, Maciel V. **O empréstimo linguístico na Aldeia de Porto Lindo**. FAIND. 2011.

CARDOSO, V. F. **Um estudo de categorias sintagmáticas da língua Kaiowá/Guarani**. Dissertação (Mestre), Centro Universitário de Três Lagoas, UFMS, Três Lagoas –MS, p. 115, 2001.

CARDOSO, V. F. **Categorias sintagmáticas lexicais da língua Kaiowá/Guarani**. In: Baronas, R. L. Identidade Cultura e Linguagem. Cáceres, MT: Unemat Editora; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005a. 97

CALVET, L. J. (1978). *Linguistique et colonialisme - petit traité de glottophagie*. Paris, Payot.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos Sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **DELTA** vol.15. São Paulo 1999.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma visão crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Biblioteca Digital. Directorio, que se deve observar nas povoaçoens dos indios do Pará, e Maranhão. Lisboa, 1758. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1929>. Acesso em: 31 mar. 2020.

CAMINHA, P. V. de. **Carta a El Rei D. Manuel**. Dominus: São Paulo, 1963.

CÉSARIE, A. **O Discurso sobre o colonialismo**. Tradução Noémia de Sousa. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

CARDOSO, V. F. **Aspectos morfossintáticos da Língua Kaiowá (Guarani)**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP: [s.n.], 2008a.

CARDOSO, V. F. **Descrição gramatical do Kaiowá (Guarani): pontos essenciais**. Editora (Reino Unido e Alemanha), Novas Edições Acadêmicas, 2015.

CASTELÃO, Renata. **Uma discussão sobre o uso da ortografia por estudantes e professores da Aldeia Te'yikue**. 2011. Faculdade Intercultural Indígena – FAIND, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, 2011.

CARDOSO, V. F. Estudo Preliminar da Morfossintaxe verbal da língua Kaiowá/Guarani. In: **Grupos de Estudos Lingüísticos (GEL)**, 2005b. Disponível em: <http://gel.org.br/4publica-estudos2005/4publica-estudos-2005-pdfs/estudo-preliminarda-morfossintaxe-1216.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2021).

CARDOSO, V. F. **Gramática Kaiowá: estratégias de marcação de caso**. In: Dercir Pedro de Oliveira. (Org.). Estudos linguísticos-gramática e variação. Campo Grande-MS: Ed. UFMS, 2011, v. 1, p. 75-90.

CARDOSO, V. F. Marcadores de pessoa em Kaiowá/Guarani. In: **Revista Ave Palavra**, edição nº 9, julho de 2006. Disponível em: <http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/09/artigos/CARDOSO.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2021.

CARDOSO, V. F. Negação em Kaiowá. In: **Revista Ave Palavra**, edição nº 10, dezembro de 2008b. Disponível em: <http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/10/artigos/CARDOSO.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2021.

CARDOSO, V. F. Sistematização da Fonologia Kaiowá: nasalização e/ou oralização. In: **Caderno de Qualificações. IEL – UNICAMP** (aceito para publicação em 06/11/2007).

CARDOSO, C. R. Pesquisa quantitativa e qualitativa em sociolinguística: dadaísmo metodológico? Dossiê: O lugar da teoria nos estudos linguísticos e literários no 46, p. 143-156. **Cadernos de Letras da UFF**.

CARNEIRO FILHO, A.; SOUZA, O. B. (2009). **Atlas de pressões e ameaças às terras indígenas na Amazônia brasileira**. São Paulo: Instituto Socioambiental.

CARVALHO, K. B. de. **A matemática da cultura Guarani/Kaiowa e o processo de ensino/aprendizagem: diálogos de saberes**. 2018. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UCDB, Campo Grande, 2018.

CARVALHO, R. SALES, O. A. Aspectos do processo de ensino - aprendizagem de português como segunda para indígenas guarani/kaiowá. **Sociodialeto**. ISSN: 2178-1486, Volume 9, Número 25, Jul 2018.

CATÃO, Hemerson. Descrição de Línguas Indígenas na Licenciatura Intercultural Indígena. Trabalho apresentado no **II Seminário da Área de Linguagens das Licenciaturas Indígenas – SEALLIN**. Ji-Paraná/RO, 2016.

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.

CESAR, A.; CAVALCANTI, M. **Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio**. In: Cavalcanti, M.; Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.) (2007). Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 45-65.

CESAR, A.; COSTA, S. (orgs.) (2013). **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia**. Salvador, Bahia, Ed. Quarteto. CESAR, A. (2018). A prótese da língua: relações trans/interculturais e políticas de pesquisa/ ensino de línguas entre os povos indígenas na Bahia.

CHAMORRO, G. **Terra madura, yvy araguyje: fundamento da palavra guarani**. Dourados, MS: Editora da UGD, 2008

CHAMORRO, Graciela. **História Kaiowa. Das origens aos desafios contemporâneos.** São Bernardo do Campo: Nhanduti Editora, 2015.

CHAMORRO, Graciela; Combes, Isabelle (orgs). **Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais.** Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

CONSCIENZA, Fábio. **Antroponímia Kaiowá: Téry tee Tekoha Panambizinho-py.** 2017. Faculdade Intercultural Indígena – FAIND, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, 2017.

COLAÇA; J. P. As cartas magnas do paraguai de 1813 a 1992: memória e historicidade nos/dos dizeres sobre as línguas. **Revista Porto das Letras**, Vol. 06, Nº 5. História das Ideias Linguísticas, 2020.

COOPER, R. L. *Four examples in search of a definition.* In: _____. *Planning and social change.* New York: Cambridge. 1989.

COSERIU, E. **La socio y la etnolingüística. Sus fundamentos y sus tareas,** 1981. Disponível em: La socio- y la etnolingüística | Coseriu | Anuario de Letras. Lingüística y Filología. Acesso em: 06 fev. 2022.

CUNHA, Rodrigo Bastos. **Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil.** **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 143-159, 2008. Editora UFPR.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil.** Campinas, SP: Curt Nimuendejú, 2012.

DAOUST, Denise; MAURAI, Jacques. *["L'aménagement linguistique"]*, in Maurais J. (org.): Politique et aménagement linguistique. Québec/Paris, Conseil de la langue française/Robert, 1987, pp. 5-46. Tradução: Marcos Bagno, novembro de 2005]
DIETRICH, Wolf. O conceito de "Língua Geral" à luz dos dicionários de língua geral existente, **D.E.L.T.A.**, 30 especial, 2014: 591-622

DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICAS, ENCUESTAS Y CENSOS (DGEEC). Memoria del II Censo Nacional de Población y Viviendas. Asunción: STP-DGEEC, 2002.

DIXON, R. M. W. *Basic linguistic theory. v. 1.* Oxford: Oxford University Press, 2010a.

DIXON, R. M. W. *Basic linguistic theory. v. 2.* Oxford: Oxford University Press, 2010.

DIXON, R. M. W. *Basic linguistic theory. v. 3.* Oxford: Oxford University Press, 2010c.

ESTUDANTES DA PRIMEIRA TURMA DO CURSO NORMAL MÉDIO INDÍGENA, POVOS DO PANTANAL. **Kadiweu: Nimatemática Ejiwajegi** [Matemática]. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, [20]. 27p.

FRANCHETTO, B. **O Trabalho dos linguistas**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/o-trabalho-dos>. Acesso em: 08.07.2020

GARCIA, Elisa Frühauf. **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional**. 2007. Acesso em: 20 de jan.2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03>.

GUIMARÃES, E. e ORLANDI, Eni P. **Formação de um espaço de produção lingüística: a gramática no Brasil**. In. ORLANDI, Eni P. (Org). História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 21-38.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós- modernidade**. 3. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.103- 133.

HAMEL, R. E. (1995). Introducción: Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos: debates y perspectivas. in: HAMEL, H. E. (org.) Derechos Humanos Lingüísticos en Sociedades Multiculturales. **Revista Alteridades**, 5 (10), pgs. 11-23.

HAMEL, Rainer Enrique. Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico. In: **Alteridades**. v. 5. n. 10. Iztapalapa, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 1995, p.79-88.

_____. Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe. In: **Signos** – Anuário de Humanidades. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, 1988.

_____. **Direitos lingüísticos como direitos humanos: debates e perspectivas**. In: OLIVEIRA, Gilvan Müller de (Org.). Declaração universal dos direitos lingüísticos. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

HARARI I. (2015). Dando continuidade ao Fórum sobre Violações de Direitos dos Povos Indígenas. **Aracê – Direitos Humanos em Revista**, vol.2, n. 3, pp. 239-245.

HINTON, Leanne. **Language revitalization: an overview**. In: HINTON, Leanne; HALE, Kenneth (ed.). The Green Book of Language Revitalization in Practice. Leiden: Brill, 2001, p. 3-18.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012). Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE/Diretoria de Estatística. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN) (Brasil). Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística, vol. 01. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: Brasília-DF, 2016.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN) (Brasil) Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística, vol. 02, Formulário e Roteiro de Pesquisa. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: BrasíliaDF, 2016a.

ISA - INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL/FUNAI. Mapa das Terras Indígenas em Mato Grosso do Sul. 2009. Disponível em: . (Acesso em 31/05/2022).

ISA - INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL/FUNAI. **MAPA GUARANI CONTINENTAL**. 2008. Disponível em: .(Acesso em 19/11/2021).

ISA - INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL/FUNAI. **MAPA GUARANI CONTINENTAL**. 2016. Disponível em: <
<https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/guarani-reta2008-povos-guarani-na-fronteira-argentina-brasil-e-paraguai>>. Acesso em 19 de nov. 2021.

JOSÉ DA SILVA, G. et al. (Orgs.). *Dinatitalo okomaga gobagatedi: Construído pelas nossas próprias mãos. Livro de Alfabetização*. 2. ed. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2005. v. 1. 129p.

JOSÉ DA SILVA, G. et al. (Orgs.). *Dinatitalo okomaga gobagatedi: Construído pelas nossas próprias mãos. Livro de Neoalfabetização*. 2. ed. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2005. v. 1. 133p.

LESCANO, C. P. *Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem*. 2016. 108f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

LOURENÇO, R. *A política indigenista de Estado Republicano junto aos índios de Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)* - Dourados/MS: UEMS, 2008

LUCIANO, G. dos S. (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/MUSEU NACIONAL.

MACHADO, J e PEREIRA L . *A replicação das doutrinas do Tekojara no ethos Kaiowá: ensino e aprendizagens dos mitos*. UFGD. CIAEE,2012.

MAHER, T. M. (2010). Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem fronteiras*. v. 10, nº. 1, pp. 33-48.

MAHER, T. M. (2018). *Shifting discourses about language and identity among Indigenous teachers in western Amazonia in the wake of policy change*. In:

Cavalcanti, M. C. & Maher, T. M. (eds.) *Multilingual Brazil: Language resources, identities and ideologies in a globalized world* (pp. 41-55). New York: Routledge.

MAHER, Tereza, M. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: Currículo e Representações de Professores Indígenas na Amazônia Ocidental Brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun 2010. Disponível em: . Acesso em: 12mar. 2020.

MAHER, Tereza, M. **Sendo índio em Português**. In: Signorini, Inês. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002, p. 115-138.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (orgs.) (2007). ***Disinventing and Reconstituting Languages. Clevedon: Multilingual Matters***.

MALDONADO-TORRES, N. (2007). **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (orgs.) *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, pp. 127-167.

MAKONI, S. B. (2018). Da linguística humana ao sistema “d” e às ordens espontâneas: uma abordagem à emergência das línguas indígenas africanas. Tradução de Alexandre Cohn da Silveira. **Revista da Abralin**, v. 17, n. 2, p.376-419.

MAMEDE, G. A. **A Língua Terena na Aldeia Buriti-MS: Realidade Sociolinguística e Políticas Linguísticas**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, p. 163, 2017.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística**. Campinas, SP Pontes, 2004.

MARTINS, A. M; KNAPP, C. Oralidade e escrita em escolas indígenas guarani e kaiowá. Desafios e possibilidades de um ensino bilíngue. **Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación**, Vol. 7, No. 2, 53-73 ISSN: 2215-8421.

MARTINS, A.M.S. **A presença do prefixo correferencial de terceira pessoa em uma variedade da língua Kaiowá**. In: PRIA, Albano Dalla et al. (Orgs.). *Linguagem e línguas: invariância e variação*. Campinas-SP: Pontes, 2014.

MARTINS, A; SALES, A.O. **Empréstimos Linguísticos: um primeiro levantamento na Aldeia Porto Lindo**. In: Pereira, M.C.(Orgs.). *Tetã Guarani: Pelos campos sul do Mato Grosso do Sul*. Campo Grande-MS: Ekos, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição (1989)**. Constituição Estadual, de 5 de outubro de 1989. Campo Grande, MS, 1989.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto "E" nº 23, de 16 de abril de 2008**. Homologa o relatório final da 1ª Conferência Estadual de Políticas Públicas de Juventude de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial, nº 7.196, de 17 de abril de 2008. 13

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 10.734, de 18 de abril de 2002.** Cria a categoria de Escola Indígena, no âmbito da Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial, nº 5.735, de 19 de abril de 2002.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 15.298, de 23 de outubro de 2019.** Regulamenta o Processo Seletivo Simplificado para a constituição do Banco Reserva de Profissionais para a Função Docente Temporária, a ser utilizado na convocação de docentes na Rede Estadual de Ensino (REE). Diário Oficial, nº 10.014, de 24 de outubro de 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003.** Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Diário Oficial, nº 6.153, de 29 de dezembro de 2003.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014.** Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial, nº 8.828, de 26 de dezembro de 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 5.148, de 27 de dezembro de 2017.** Institui o Plano Estadual de Cultura de Mato Grosso do Sul (PEC/MS), e dá outras providências. Diário Oficial, nº 9.562, de 28 de dezembro de 2017.

MATO, D. (org.) (2008). **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en America Latina.** Caracas, UNESCO-IESALC.

MELIÀ S.J.,Bartolomeu. A Terra sem Mal dos Guarani : Economia e profecia.
Detalhes: Revista de Antropologia v. 1990, p. 33-46

MELLO, Heloísa A. B. de. **O Falar Bilíngüe.** Goiânia: Editora UFG, 1999. Secretaria Municipal de Educação de Dourados.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.
Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Brasília: MEC/ SEF, 1998.

MONSERRAT, R. **Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas modernas.** In:Darlene Taukane...et al. Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas: ALB, 2001, p.127158.

MUFWENE, Salikoko Sangol. Colonisation, Globalisation, and the Future of Languages in the Twenty-first Century. *International Journal on Multicultural Societies*, UNESCO, v. 4, n. 2, p. 162–193, 2002.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: SILVA, F. L. da ; MOURA, H. M. de H. (Org). In: Direito à fala - A questão do preconceito linguístico. Florianópolis: **Insular**, 2000, p. 83-92.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. A cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil: direitos linguísticos, inclusão e cidadania. In: MORELLO, Rosângela (Org.).

Leis e Línguas no Brasil. O processo da cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: **IPOL**, 2015, pp. 23- 32.

OLIVEIRA, M. A. M. **Nhande reko mbo'e: busca de diálogos entre diferentes sistemas de conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá**. 2020. 133f. Tese Faculdade de Educação - USP, SP, 2020.

ORLANDI, E. P. **Apresentação**. In: ORLANDI, E. P. (org.). História das Idéias Lingüísticas: Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat, 2001, p. 7-20.

ORLANDI, E. P. **Teorias da linguagem e discurso do multilingüismo na contemporaneidade**. In: ORLANDI, E. P. (org.). Política Lingüística no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 53-62.

PARAGUAY. Censo Nacional de Población y Viviendas. Asunción: STP-DGEEC, 2002.

PARAGUAY. Constitución de la República de Paraguay (1992). Asunción, 1992.

PARAGUAY. Pueblos indígenas en el Paraguay: Resultados finales 2012. In: CENSO NACIONAL DE POBLACIÓN Y VIVIENDAS PARA PUEBLOS INDÍGENAS, III., 2012, Asunción. Anais... Asunción: STP-DGEEC, 2012. Disponível em: www.dgeec.gov.py. Acesso em 06 jan 2021.

PEREIRA, Levi Marques. **Imagens kaiowá do sistema social e seu entorno**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. 2v. 403 p.

PEREIRA, Levi Marques. Assentamentos e formas organizacionais dos Kaiowá atuais: o caso dos “indíos de Corredor”. **Tellus**, ano 6, n.10, p. 69-81. Abril. 2006

PEREIRA, Levi Marques.. Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. **Revista História em Reflexão**: Vol. 1 n. 1 – UFGD - Dourados Jan/Jun 2007.

PEREIRA, Levi Marques. Demarcação de terras kaiowa e guarani em MS: ocupação tradicional, reordenamentos organizacionais e gestão territorial **Tellus**, ano 10, n. 18, jan./jun. 2010

PIRES-SANTOS, M. E.; SILVA, I. Políticas linguísticas e políticas de identidade em contexto indígena – uma introdução Apresentação Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(57.3): 1297-1312, set./dez. 2018 1311 R. (orgs.) Dossiê Transculturalidade, Linguagem e Educação. **Revista Línguas & Letras, UNIOESTE**, vol. 20, no. 24.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu. Mato Grosso do Sul.2007.1

QUIJANO, A. (2002). Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, n. 37, pp. 4-28. Disponível em: <http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>. Acesso em: 28 nov. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RICENTO, Thomas. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics* 4/2. Malden, MA, USA: Blackwell Publishers, pp. 196-213, 2000.

RICENTO, Thomas. (Ed). *An introduction to language policy: theory and method*. Malden, MA, USA: **Blackwell Publishers**, pp. 24-41, 2006.

RICENTO, Thomas. **Language Policy: Theory and Practice - An introduction**. In: RICENTO, Thomas. *An introduction to language policy: theory and method*. Blackwell Publishing, 2006.

RICENTO, Thomas (ed.). **Uma Introdução à Política de Linguagem: Teoria e Método** (Linguagem e Mudança Social 1). Oxford: Blackwell Publishing. 2006. 371 p.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. 1966. Tarefas da lingüística no Brasil. **Estudos Lingüísticos** (Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada), vol. 1, n. 1, p. 4-15. [Permalink:http://biblio.etnolinguistica.org/rodrigues_1966_tarefas]. Acesso: 13 de setembro de 2021.

RODRIGUES, Aryon. Dal'Igna Relações internas na família linguística Tupi-Guarani. In: **Revista de Antropologia**, separata dos volumes XXXVII/XXVIII. São Paulo, 1984/1985.

RODRIGUES, Aryon. Dal'Igna. **Línguas brasileiras; para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola. 1986

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. In: **Ciência e Cultura**. 95:20- 26. 1993.

RODRIGUES, Aryon. Dal'Igna. As línguas gerais sul-americanas. **Papia** 4(2), p. 6-18. 1996.

RODRIGUES, Catalina. **Coleta de nomes e histórias das sementes da T.I. Te'yikue/Caarapó para produção de material didático**. 2012. Faculdade Intercultural Indígena – FAIND, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, 2012.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os Resultados da Escolarização Entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: —Será o letrado ainda um dos nossos?** 2002.. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCDB, Campo Grande, 2002. 185p.

SALES, A. O. de. **Políticas Linguísticas via Projeto Político Pedagógico: um estudo de caso na Escola Municipal Indígena Tekohá**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2010.

SANCHES, U, SALES, A, O. Jara: **Memórias Guarani e kaiowá da Terra Indígena Guapo'y**. In. FIGUEIREDO, A. de A. ...[et al.]. – ed-Campinas,São Paulo: Mercado das Letras, 2021.

SEKI, L . Problemas do estudo de uma língua em extinção. **Boletim da Abralín**, n. 6,1984, p. 109-118.

SEKI, L. (1999). A linguística indígena no Brasil. **DELTA**, vol.15, número especial, pp. 257- 290.

SEKI, L. **Gramática Kamaiurá: Língua Tupí-Guaraní do Alto Xingu**. Campinas: Editora da UNICAMP.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. **A situação sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2001

SILVA, C. A. do N. **O uso de neologismos por empréstimo em Kaiowá: um estudo preliminar da versão do novo testamento bíblico**. Dissertação de Mestrado. Três LagoasMS: UFMS, 2011.

SEVERO, C. G. A diversidade linguística como questão de governo. **Calidoscópico (UNISINOS)**, v. 1, p. 107-115, 2013.

SEVERO, C. G. **Os jesuítas e as línguas: contexto Colonial Brasil-África**. Campinas: Pontes Editores, 2019

SOUZA, T. de. **Educação Escolar Indígena e as políticas públicas no município de Dourados/MS**. 2013. 216f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

SOUSA, S. C. T. de; ROCA, M. del P. **Introdução para uma compreensão ampliada de política linguística**. In: _____. (ed.). Políticas linguísticas: declaradas, praticadas e percebidas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 7-32.

SOUZA, Fábio Lopes de; VINHA, Marina (Org.). **Brincadeiras, jogos e festas kadiwéu**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2005. 76p

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy - Key topics in Sociolinguistics**. Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, B. **Language Practices, Ideology and Beliefs, and Management and Planning**. In: _____. Language Policy: Key Topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 1-15. Doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615245.002> .

SPOLSKY, B. Towards a Theory of Language Management. In: _____. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 1-9. Doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511626470.001>.

SPOLSKY, B. *What is Language Policy?* In: _____. (ed.). *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 3-15. Doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511979026.003>.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Multilingualism and the Education of Minority Children*. In Skutnabb-Kangas, Tove & Cummins, Jim (eds) (1988).

SKUTNABB-KANGAS, Tove; MCCARTY, Teresa L. *Historical, epistemological, and empirical foundations*. In: CUMMINS, Jim; Hornberger, Nancy (ed.). *Encyclopedia of Language and Education*, v. 5, 2nd edition. New York: Springer, pp. 3-17, 2008.

TACURU (MS). Lei nº 848, de 18 de maio de 2010. Dispõe sobre a co-oficialização da língua guarani no município de Tacuru/MS. 24 de maio de 2010.

TERRA MADURA, Yvy Araguayje: **fundamentos da palavra guarani**. Dourados: editora UFGD, 2008.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos*, Enero 24-28, Lima. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02> Acesso em 12 Maio de 2021.

UNESCO. Una década de promoción del plurilingüismo en el ciberespacio. Sector de la comunicación y información: Paris, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232743s.pdf> Acesso em 15/09/2020.

VEIGA, J. (Org.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto da escola**. Brasília, Campinas, 2001.

VELARDE, Manuel Casado. *Lynguaje y Cultura. La etnolingüística*, Madrid: Síntesis 1991.

WALSH, C. (2006). *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial*'. In: Walsh, C.; Linera, A. G.; Mignolo, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, pp. 21-70.

ANEXO I – VOCABULÁRIO ETNOLÓGICO

Ãguéry: Seres, sombras fantasmagóricas de pessoas mortas que fica vagando nos lugares onde andava enquanto estava viva. Os mais velhos afirmam que estes seres são aqueles que não encontra o “caminho iluminado”
Aguyje: Estado de maturidade, perfeição, modo de ser dos guardiões (divindades).
Ára: tempo, hoje; pode ser usado como substantivo ou como cronologia
Ará verá: tempo iluminado; Nome do curso de Magistério indígena no MS
Arandu: sabedoria, inteligência; capacidade de ouvir o-tempo-e-o-espaço,
Aty Guasu: grande reunião, assembleia Ava – pessoa, ser humano
Avatikyry: primeira safra do milho.
Chicha: processo que o milho passa até ser fermentado, para ser usado numa cerimônia.
Chiru Marangatu: instrumento sagrado.
-gua: é quando pertence à alguma coisa.
Guahu: canto coletivo Kaiowá, acontece na festa do milho branco.
Gwapo’y: árvore figueira.
Iguatemi: mudança fonológica (Yguatemi).
Itatim: mudança fonológica de Itaty (lugar pedregoso).
Ka'a: Mato, mas também usa-se para ervas, erva-mate.
Ka'agua: pode ter sofrido fonologicamente da palavra Ka'agwy, que é floresta, selva ou mata fechada.
Kapi'ipe jára: guardião dos sapés.
Karai: nome dado para as pessoas que não são indígenas.
Kotyhu jára: guardião dos cantos.
Kotyhu: canto coletivo que acontece nas festividades.
Kunumi Pepy: ritual de puberdade dos meninos.
Mbaracá: espécie de chocalho, instrumento musical utilizado em rituais e danças
Mbo'ehao: casa de ensinar, escola
Mbo'ehara: professor, aquele que ensina
Mbo'erro: lugar de ensino, escola
Mboerenda escola
Ñande reko- nosso jeito de ser
Ñanderu: rezador, xamã, líder religioso; é escrito em minúsculas, para diferenciar de “Nanderu”, o deus “Nosso grande pai”.
Ñandesy: termo utilizado para denominar a mulher sábia, a anciã, a rezadora
Ñandeva: etnia Guarani
Ñe'e: é a palavra, língua, idioma, conversação
Óga Pysy: Para o Kaiowá é casa de reza. Mas pode ser vista como Centro de Atividades Múltiplas.
Pa'i réi: nome dado para os seres invisível.
Porã: bom, bonito
Poty : flor
Reko: jeito, costume, caráter
Tape rendy: por viverem em uma vida errática durante a sua existência e procura se comunicar com os vivos para se tornar de novo como tal e, acaba assustando as pessoas deixando doentes.
Teko jára: guardião da vida.

Teko: Pode ser entendida como “modo de ser”, Cultura ou Vida., saber, caráter
Tekohá: lugar de vivência, território; é o lugar onde se dão as condições para ser Garani e viver com dignidade, significa ter o suficiente para a prática da reciprocidade em todos os momentos e ações
Y :água
Ypo’i: rego d’água pequeno
Yvy: terra, solo sobre o qual se anda; planeta Terra

ANEXO II - LEVANTAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO

Questionário de proficiência e uso da língua na sua comunidade:

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?
