

Populações indígenas no Mato Grosso do Sul: Um estudo sobre a cooficialização da Língua Guarani em Tacuru/MS e seus desdobramentos políticos e pedagógicos no contexto escolar

Poblaciones indígenas en Mato Grosso del Sur: Un estudio sobre la cooficialización de La Lengua Guaraní en la ciudad de Tacuru/MS y sus desarrollos políticos y pedagógicos en el ámbito escolar

Indigenous populations in Mato Grosso do Sul: a study about the Guarani language “cooficialização” in Tacuru/MS and their political and pedagogical developments in the school context

Lilian Cristina do Amaral Martines

lcdamrodrigues@hotmail.com

Mestranda em Linguagem, Identidade e Subjetividade na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

Leticia Fraga

leticiafraga@gmail.com

Professora Doutora do Depto de Letras e do Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade na Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: Essa pesquisa tem como objetivo analisar a iniciativa de cooficialização da língua Guarani, na cidade de Tacuru, no estado do Mato Grosso do Sul, tentando destacar, a partir do ponto de vista da comunidade escolar, quais as repercussões políticas e pedagógicas dessa iniciativa na escola pesquisada. Como perspectivas teóricas a pesquisa está fundamentada em autores como Altenhofen (2004), Benites (2012), Calvet (2007, 2002), Monteiro (2003), Oliveira (2003, 2005, 2009), Maher (2010, 2013), dentre outros. Quanto à metodologia, esta pesquisa será desenvolvida através dos princípios metodológicos da perspectiva qualitativa, por entender que estamos lidando com questões delicadas, que envolvem juízo de valor. Como primeiros resultados encontrados observam-se que professores e comunidade escolar enfrentam algumas dificuldades em executar a lei, dificuldades essas que se devem, principalmente, à falta de formação dos professores e falta de material didático destinados ao ensino da língua.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas, povos indígenas, Educação bi/multilíngue, Cooficialização da língua guarani.

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo analizar la iniciativa de cooficialización de la lengua guaraní, en la ciudad de Tacuru, ubicada en el estado de Mato Grosso do Sul, tratando de destacar, desde el punto de vista de la comunidad escolar, cuales son las repercusiones políticas y pedagógicas de esa iniciativa en el contexto de la escuela. Las

perspectivas teóricas de la investigación se basan en autores como Altenhofen (2004), Benites (2012), Calvet (2007, 2002), Monteiro (2003), Oliveira (2003, 2005, 2009), Maher (2010, 2013), entre otros. Cuanto a la metodología, esa investigación se desarrolla a través de los principios metodológicos de la perspectiva cualitativa, entendiendo que se trata de temas delicados que implican juicios de valor. Como primeros resultados se observan que los profesores y la comunidad escolar enfrentan algunas dificultades en la aplicación de la ley, dificultades esas que se deben principalmente a la falta de capacitación de los docentes y la falta de materiales didácticos destinados a la enseñanza del idioma.

Palabras clave: Política Lingüística, pueblos indígenas, la educación bi / plurilingües, cooficialización de la lengua guaraní.

Abstract: This research aims to analyze the initiative to “*cooficialização*” the Guarani language in Tacuru, city located in Mato Grosso do Sul state, trying to highlight, thought the point of view of the school community, which political and pedagogical implications of this initiative on the school studied. As theoretical perspectives the research is based on authors such as Altenhofen (2004), Benites (2012), Calvet (2007, 2002), Monteiro (2003), Oliveira (2003, 2005, 2009), Maher (2010, 2013), and others. Regarding the methodology, this research will be developed through methodological principles of qualitative perspective, understanding that we are dealing with sensitive issues that involve value judgments. As first results can be observed that teachers and school community face some difficulties in implementing the law, these difficulties motivated mainly by the absence of teacher training and lack of teaching materials designed to teach the language.

Keywords: Linguistic Policy, Indigenous populations, Bi/multilingual Education, “*Cooficialização*” the Guarani Language.

INTRODUÇÃO

Atualmente no Brasil são faladas cerca de 222 línguas, das quais aproximadamente 180 de línguas autóctones (línguas indígenas) e cerca de 40 línguas alóctones (línguas de imigrantes). Há que se acrescentar também a esses números a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a Língua de Sinais Kaapor Brasileira¹ e “as línguas afro-brasileiras ainda usadas nos quase mil quilombos oficialmente reconhecidos no Brasil” (OLIVEIRA, 2009a, p. 20). Além dessas, ainda existem os falares das “comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes” (CAVALCANTI, 1999, p. 388). Tais fatos configuram o Brasil, como a maioria dos países do mundo (OLIVEIRA, 2009b), como um país “de muitas línguas” e, portanto, “plurilíngue”, afinal, mesmo as comunidades bilíngues podem ser consideradas “bidialetais”, visto que “esses contextos bilíngues são de alguma forma também “bidialetais”, pois contemplam alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade de português convencionalizada como padrão” (CAVALCANTI, 1999, p. 388).

¹ “A língua de Sinais Kaapor Brasileira é uma língua de sinais utilizada pelo povo indígena Urubu-Kaapor, que habita o sul do estado do Maranhão” (MAHER, 2013, p. 117).

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

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

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

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

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

No período compreendido entre 1937-1945, conforme Oliveira (2009b) historia, com a instauração da Ditadura Militar por Getúlio Vargas, as comunidades autóctones foram acometidas por um processo de repressão conhecido como “nacionalização do ensino”, que tinha como objetivo silenciar as línguas alemã e italiana, nas colônias situadas entre Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Esse processo foi marcado por atos bastante violentos, que incluíam fechamentos de gráficas e jornais, proibição de nomes estrangeiros em lápides e mausoléus dos cemitérios, além de prisões e torturas para quem, porventura,

utilizasse “suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas” (OLIVEIRA, 2009, p. 22).

Quanto às línguas africanas, conforme Darcy Ribeiro (1995) explica pouco se estabeleceram, uma vez que, durante o processo de escravidão, “os negros do Brasil, trazidos principalmente da costa ocidental da África, foram capturados meio ao acaso nas centenas de povos tribais que falavam dialetos e línguas não inteligíveis uns aos outros” (RIBEIRO, 1995, p. 114).

Já a língua de sinais, de acordo com Cavalcanti (1999, p. 393-395), também sofre “um apagamento, uma minimização de sua importância, que promove sua invisibilidade”, o que, de certa forma, pode ser explicado pela forma como os surdos eram tratados antigamente, visto que muitos deles, por muito tempo, eram encerrados em seus lares e até mesmo silenciados dentro de suas próprias comunidades. Além disso, era “comum ouvir-se o questionamento se a Língua dos Sinais constitui uma língua” (CAVALCANTI, 1999, p. 395).

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

Nesse sentido, diante do cenário atual das políticas linguísticas do Brasil, esse estudo tem por objetivo discutir o processo da política de cooficialização do guarani, na cidade de Tacuru, cidade situada no estado de Mato Grosso do Sul, procurando analisar, a partir do ponto de vista da comunidade escolar, quais as repercussões políticas e pedagógicas dessa iniciativa na escola pesquisada. A escolha da comunidade se deve ao fato de ela já possuir uma política linguística que, teoricamente, corresponde às suas necessidades linguísticas, partindo do pressuposto de que essa pesquisa trará muitas contribuições no campo das políticas linguísticas em contextos multilíngues, bem como possibilitará “uma jurisprudência para outros casos no Brasil [...] contribuindo para superar as discriminações a que a população indígena [e não indígena também] está sujeita” (OLIVEIRA, 2007).

A coleta de dados para essa pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Tacuru/MS, escolha essa realizada pelo motivo de que a escola é única, na região urbana do município, a incorporar a língua guarani em sua grade escolar, além de conter um perfil bastante variado de alunos, o que, na verdade, reflete nitidamente o contexto da diversidade étnica e cultural do município.

Na sequência, considerando que o objetivo da pesquisa, de forma ampla, é refletir sobre o processo de implantação da língua Guarani no Município de Tacuru/MS, faz-se necessário, em um primeiro momento, apresentar o contexto multilíngue e multicultural brasileiro, a fim de melhor compreendermos a heterogênea e complexa realidade das

culturas e línguas presentes no Brasil. Começamos pelo histórico do povos guarani no Brasil, no Mato Grosso do Sul e em Tacuru.

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

As populações Guarani, conforme Mota e De Assis (2008), seguem distribuídas entre a costa Sul do Brasil e a bacia do rio da Prata. A origem do nome Guarani, equívale, simultaneamente, à população e ao nome da família linguística falada por esses povos. Além disso, destaca-se que, “em termos arqueológicos, históricos, antropológicos e linguísticos”, essas populações são consideradas as mais conhecidas entre os grupos indígenas (MOTA; DE ASSIS, 2008, p. 26). Mota e De Assis (2008) afirmam que, a partir de um número considerável de estudos empreendidos no Leste da América do Sul², pode-se apontar que as populações Guarani procedem da região das bacias dos rios Madeira e Guaporé, de forma que,

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

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

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

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

Segundo o autor, as nomenclaturas desses três grandes grupos caracterizam também a sua diversidade linguística e cultural e possuem os seguintes significados:

² Conforme Benites (2012, p. 25), as mais importantes fontes da literatura disponível sobre os povos indígenas são, em sua maioria, empreendidas a partir do ponto de vista do colonizador, missionários e viajantes. Isso implica dizer que esses “documentos contam a história do ponto de vista da dominação colonial, ou seja, do dominador, que informa sobre os dominados”.

Ñandeva corresponde à expressão *os que somos nós, os que são dos nossos*; Mbiá significa *gente*, nome mais comumente utilizado pelos Guarani; os Kaiowá são conhecidos também como *Teüi* e *Tembekuá* (SCHADEN, 1960).

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

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

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

No estado do Mato Grosso do Sul³, as terras indígenas estendiam-se, ao norte, entre os rios Apa e Dourados, ao sul, até a serra de Maracaju, espaço esse que equivalia, segundo Monteiro (2003), a uma área aproximada de 40 mil quilômetros quadrados compreendidos entre Brasil e Paraguai, que excepcionalmente correspondia às necessidades de subsistência dos Kaiowá, com a existência de matas, córregos e terra apropriada para a agricultura.

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

[...] o território guarani no atual MS não foi ocupado por assentamentos estáveis de não-indígenas, senão no final do século XIX e começo do XX, época em que se iniciam os investimentos para a exploração da erva-mate, nativa e abundante na área. De fato, com o fim da guerra entre Paraguai e Brasil (1864-1870), a Companhia Mate e Laranjeira recebeu uma concessão de terras sobre uma vasta zona que se estendia do Rio das Onças e incluía os rios Dourados, Brillhante, Ivinhema, Paraná e Iguatemi, totalizando uma superfície estimada em cinco milhões de ha. Esta concessão se superpôs integralmente sobre o território dos guaranikaiowá [...] e guarani ñandeva [...]. (AYLWIN, 2009, p. 31)

Dessa forma, no transcorrer dos séculos, os brancos foram se aproximando e ocupando as regiões indígenas, de modo que o território pertencente, hoje, ao Mato Grosso

³ Antes da Guerra do Paraguai (1864-1870), essas terras pertenciam ao Paraguai e depois formou um único estado com Mato Grosso.

do Sul foi efetivamente ocupado e explorado, fazendo com que se tornasse mais difícil o isolamento dos Kaiowá (MONTEIRO, 2003). A situação, entretanto, não evoluiu com a instauração da companhia ervateira, pois, ao mesmo tempo, o monopólio que ela obtinha fez com que o período de colonização se prolongasse até o início do século XX (AYLWIN, 2009), visto que, com o “contato intenso [dos Kaiowá] com os civilizados provocou uma grande dependência de bens de consumo como tecido, sal, ferramentas e outros artigos, além de ter representado uma ameaça à economia coletista desse grupo” (MONTEIRO, 2003, p.31).

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

Nos primeiros anos do século passado (1908), Von Koenigswald esteve entre os kaiwá, quando observou que apenas os componentes mais velhos desse grupo indígena falavam o idioma “puro”⁴. A maioria já estava totalmente familiarizada com o tipo modificado do idioma Guarani. (MONTEIRO, 2003, p.31-32)

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

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

Somente nesse período, conforme Aylwin (2009, p. 32), surgiram as primeiras propostas de aldeamentos no estado. Entre 1915 e 1928, o “Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, formaria um total de oito reservas indígenas no território atual de MS para os guarani”. Teoricamente, essas áreas totalizavam um território de 28.000 ha, no entanto, devido a “problemas da demarcação”, na prática, foram reduzidas para 18.124 ha (AYLWIN, 2009). Isso porque,

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

Atualmente, “apesar do processo de demarcação ter sido lento e aborrecido, iniciando-se em 1903, antes da criação do SPI, sendo concluído pela FUNAI somente em

⁴ Provavelmente, a variedade do guarani que não possui o contato com a língua portuguesa.

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

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

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

- 1. Pesquisadora:** Quais são as etnias que existem aqui no município de Tacuru?
P1⁵: É guarani Kaiowá (P1. Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2013).

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

- 2. P4:** É, na verdade, Kaiowá. Guarani, a gente fala guarani kaiowá, isso é, a gente fala guarani Kaiowá, mas aqui mesmo, só Kaiowá, né? Agora, saindo daqui e vai para Porto Lindo, já é guarani, né?
- 3. Pesquisadora:** Porto Lindo era maior, né? Fazia parte aqui?
P4: Não. Não fazia. Só que ali já existia o Guarani e aqui Kaiowá, né? Mas como o indígena não para, né? Vai lá, volta, vai lá e volta, né? Se mistura, né? Então ficou/ Guarani Kaiowá (P4. Entrevista realizada em 21 de março de 2013).

⁵ P1 e P4 são professores participantes da pesquisa.

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

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

Em consequência disso, é possível observar comportamentos diferenciados e peculiares entre os Kaiowá contemporâneos, que são definidos por elementos socioculturais diversos (BENITES, 2009). Decorrente dessas adversidades, na contemporaneidade, os integrantes das comunidades são levados a experimentar e se apropriar “continuamente de alguns novos elementos culturais em vigor, a partir dos quais associam com os seus aspectos de vida tradicional para satisfazerem os seus interesses e necessidades contemporâneas (BENITES, 2009, p.21).

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

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

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

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

2.1 HISTÓRICO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL

A língua falada pelos povos guarani, conforme Lima (2011, p.88), corresponde à língua guarani, “idioma falado na América, desde antes da era dos descobrimentos”. Este tem um número estimado de 80 mil falantes no Brasil, por volta dos 10 milhões na América Latina, dentre os quais estão entre 40 e 50 mil falantes no estado do Mato Grosso do Sul (LIMA, 2011, p. 88).

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

Nesse sentido, fala-se na existência de *línguas guarani*, embora, por vezes, a expressão seja trazida pela literatura especializada apenas no singular, como referência a algo genérico. Essa afirmação pode ser percebida, também, na fala de dois participantes indígenas, nas quais se pode perceber a existência de variedades de língua guarani presentes no contexto de Tacuru. O professor P4 alega haver, na região, uma distinção entre a *língua guarani*⁶ e *língua kaiowá*, as quais, em sua percepção, diferem-se, principalmente, na escrita.

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

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

2. **Pesquisadora:** Qual é a variedade do guarani falado ali na aldeia?

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

3. **Pesquisadora:** E tem família que predomina só o guarani?

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

Essa situação, todavia, pode ser mais bem compreendida se traçarmos o percurso histórico transcorrido por essa língua. Segundo Melià (2011, p.13), a língua guarani também foi “a língua geral falada no Paraguai colonial, tanto pela população espanhola

⁶ Provavelmente, refere-se às demais variedades da língua.

como pela indígena”. Posteriormente, atingiu a posição de língua nacional, juntamente com o espanhol (ZUCCOLILLO, 2000). Atualmente, segundo Zuccolillo (2010), o guarani é a língua mais falada nesse país em comparação ao espanhol e o monolingüismo nessa língua continua significativo, pois, embora o espanhol tenha se expandido no último século, juntamente com algumas línguas de imigração como o alemão, o coreano ou o português, entre outras, o guarani ainda mantém o *status* de língua dominante (ZUCCOLILLO, 2000).

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

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

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

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

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

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

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

O Mato Grosso do Sul, estado que divide um grande espaço fronteiriço com o Paraguai⁷, “possui um número não oficialmente contabilizados de brasileiros não-índios falantes de guarani (na qualidade de falantes de uma segunda língua)” (LIMA 2011 p. 88-89), como também há muitos paraguaios [...] “no Brasil (falantes do Guarani e do espanhol como línguas maternas e do português como segunda língua”. Ressaltamos, ainda segundo Lima, que

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

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

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

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

Está muito generalizada no Paraguai a opinião de que é muito difícil escrever em Guarani, tarefa que estaria reservada a uns poucos profissionais e ‘cultores’ da língua. A leitura estaria ao alcance de um número de pessoas, que toma mais como exercício de reconhecimento e de fidelidade a uma língua amada, que como recurso informativo ou meio de emoção estética (MELIÀ, 1997, p.101).

⁷ País oficialmente bilíngue, falante do espanhol e do guarani (LIMA, 2011, p. 88).

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

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

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

Por conseguinte, depois de termos descrito o contexto em que se deu a implantação da Lei 848/2010 e o contexto histórico das línguas no Brasil, no próximo item, traremos um recorte de algumas reflexões empreendidas na pesquisa, será o momento em que daremos voz aos protagonistas dessa pesquisa” (KONDO,2013).

3. ALGUMAS REFLEXÕES

Expostos os objetivos, pressupostos teórico-metodológicos e contextualização da pesquisa, dedicar-nos-emos, nesse espaço, a uma breve discussão dos resultados obtidos até o momento, posto que a pesquisa encontra-se em andamento.

Como retrata Oliveira (2005, p.89, grifos do autor), compreende-se que *planificar o Status* de uma língua implica estabelecer medidas para que esta língua tenha um lugar determinado numa sociedade, em conformidade com aspirações da comunidade falante. Além disso, deve-se obedecer, segundo o mesmo autor, “a um cronograma envolvendo dois critérios a) relevância política e b) custos”. Nesse sentido, como primeiros dados, de acordo com o professor indígena (em 2010, vereador) que implantou a lei, ainda não se realizou um plano de implementação da lei, mesmo que, à época, já se tivesse *a conscientização da implantação da necessidade da elaboração de livros didáticos e principalmente [de] uma forma de valorização da cultura indígena tanto no contexto da aldeia, como na área urbana de Tacuru.*

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

1. **P4:** Então o projeto, projeto começou, é, era para ser um projeto para Kaiowá. Não era para guarani. Então, meu projeto era para ser mais, assim: ESCREVER, na língua kaiowá. Mas como, é, ficaria difícil para mim, assim, só fazer um projeto só para kaiowá, né? Porque o kaiowá existe só em Cone Sul do estado, seria Campo Grande, até Eldorado, né? Aí eu fui pedir ajuda da Universidade X⁸, é, e aí eles me esclareceram para mim o seguinte, que se é para mim fazer só para Kaiowá, não daria aquele grande resultado, né? Por quê? Porque guarani tem, a população é, só minoria do que kaiowá, né? Do que guarani, aliás. Agora guarani a gente já encontra em Brasília, em Rio de Janeiro e outro estado, né? E onde eu possa me comunicar com eles, assim por escrito, né? Porque a gente sabe que, é, escrito guarani e kaiowá são diferentes, né? (P4. Entrevista realizada em 20 de março de 2013)

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

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

2. **P4:** [...] mandei refazer o projeto, né? Mas projeto começou em município de Paranhos e lá o prefeito, tanto os vereadores não aprovaram, né? E tem só um vereador que apresentou o projeto e não foi aprovado, né? Aí eu conversei com esse vereador, vamos dizer que eu peguei assim a mesma cópia, só que eu mudei, né? Mudei o projeto e daí eu trouxe para Tacuru (P4. Entrevista realizada em 20 de março de 2013).
3. **P4:** Aí nós fizemos, aprovamos, lá, mesmo, lá em Tacuru, né? E aí, foi, começou um projeto assim, a ideia do projeto ééé, VALORIZAR a língua guarani no município, né? (P4. Entrevista realizada em 20 de março de 2013)⁹

⁸ Referência a uma Universidade do Mato Grosso do Sul.

⁹ Neste trecho, P4 usa a expressão “língua guarani”, em outros momentos, só o kaiowá.

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

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

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

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

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

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

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

Entretanto, ao analisarmos as falas dos participantes da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida, podemos perceber falas distintas da que foi primeiramente feita pelo

professor que cooficializou a lei. Segundo EP3 e de EP1, membros da equipe pedagógica da escola, a instituição, situada no perímetro urbano de Tacuru, não teve nenhuma participação no processo de implantação da lei.

5. **EP3:** Porque assim, chegou e implantou. Ninguém chegou e sentou com a comunidade escolar, pra dizer qual é o objetivo da lei, né? Que ela seria gradativa e que seria só do 6^o ao 9^o e se funcionasse poderia até implantar nas outras turmas. Nada disso foi falado. Então de certa forma não foi discutido com a comunidade. Mas está tudo certo, a gente vê que, assim, ao longo desses anos, aí, eles estão aceitando (EP3. Entrevista realizada em 04 de julho de 2013).
6. **EP1:** Então, pra nós ela é uma lei que veio de cima pra baixo, né? Como se diz, né? Como se diz, né? Caiu de paraquedas, né? Foi a gente teve que correr atrás e... Trabalhar em cima né? Veio pra nós, igual eu falei, foi uma coisa nova, né? De repente, quando chegou aqui, no outro ano a gente teve que implantar o guarani que era lei, né? Já veio através da prefeitura que implantou e pra nós temos que acatar e começar a trabalhar, né? (EP1. Entrevista realizada em 18 de março de 2013),

Diferentemente do que ocorreu dentro do âmbito da aldeia, a implantação da lei na Escola X não contou com o diálogo com as demais comunidades escolares do município. As falas dos participantes retratam a fala de Calvet (2007), de que nem sempre as políticas linguísticas, neste caso as de caráter *in vitro*, são recebidas da mesma forma por todos os falantes. Nesse sentido, pode-se observar que a cooficialização da língua guarani no município não foi recepcionada da mesma forma por todos os moradores, mas que, apesar disso, eles, os professores e equipe pedagógica da Escola X, têm a clareza sobre a necessidade de cooficialização, independente das condições pelas quais fora imposta, principalmente, por se tratar de uma lei (CALVET, 2007), eles devem *acatar e começar a trabalhar* de acordo com as novas exigências prevista em lei.

Entretanto, cabe acrescentar que quando analisamos a fala dos participantes, acima citados, não percebemos a discussão da implantação em conjunto com a Secretaria de Educação do Município. Os discursos ficam entre os legisladores da lei (vereadores), Prefeitura e a escola. Não é citada a participação e, tampouco, a responsabilidade deste órgão na organização de medidas práticas para a implementação da lei 848/2010, no município de Tacuru. Como previsto no artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB, 2010, p.15), é de responsabilidade do município, “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados”, além de “autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino”. Excepcionalmente às Secretarias de Educação, conforme previsto no Caderno de Orientações ao Dirigente Municipal de Educação compete ainda, a responsabilidade de:

Investir em formação de recursos humanos e de dirigentes educacionais, com atenção especial para a qualificação e para a gestão pedagógica e administrativa; integrar a política educacional ao conjunto das políticas públicas, priorizando-as dentro do plano de governo das prefeituras; elaborar, de forma participativa, o PME, espelho

fiel de uma vontade coletiva em favor do desenvolvimento educacional; valorizar radicalmente os profissionais da Educação em todos os níveis, oferecendo-lhes não só formação permanente, mas, sobretudo, condições de trabalho e de vida verdadeiramente dignas. (UNDIME, 2012, p. 113)

Com base nessas orientações, podemos confirmar que as Secretarias de Educação também têm papel fundamental na implementação de uma política linguística, que compreende entre diversas ações, a responsabilidade na formação de professores, integração das políticas educacionais, através do diálogo coletivo entre os profissionais da educação, além de garantir “condições de trabalho” (ambiente de trabalho favorável e materiais didáticos necessários) para que o professor desenvolva seu trabalho.

Na sequência, para P3, professor da escola, a lei foi *equivocada e influenciada politicamente*:

7. Pesquisadora: Qual sua opinião sobre a lei?

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

Pesquisadora: Por quê?

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

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

No entanto, segundo P4, sua intenção era cooficializar a Língua Guarani apenas dentro do contexto da aldeia. Essa primeira proposta, não foi aceita pelo prefeito e demais membros da Câmara de Vereadores, os quais decidiram que a lei deveria servir de base para todo o município.

8. P4: Aí que eles entenderam que esse projeto vai ser bom para o município. Aí eu apresentei o projeto, aí eu apresentei o projeto, foi lido e esse projeto era para mim,

éé, fazer uma sessão itinerante, né? Eu queria trazer a sessão para a aldeia, né? Pra aprovar dentro da aldeia, mas não deu certo pra mim. Aí que que eu fiz, né? Aí nós fizemos, aprovamos, lá, mesmo, lá em Tacuru, né? (P4. Entrevista realizada em 20 de março de 2013).

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

9. Pesquisadora: Qual foi a recepção da lei pelos demais membros da Câmara de Vereadores? E pela prefeitura também?

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

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

Em um segundo momento, a implantação de uma língua, segundo Oliveira (2007), compreende também a implantação do ensino da(s) língua(s) indígena(s) no ensino fundamental público do município (já que, segundo a LDB, o ensino fundamental é prioridade/ responsabilidade do município) eventualmente como primeira ou segunda língua e, a seguir, como uma das línguas de instrução, ao lado do português.

Nesse sentido, pode-se observar que, em 2013, período em que a pesquisa foi realizada, a escola oferecia a disciplina de Língua Guarani no formato de língua estrangeira¹⁰,

¹⁰ Fala-se no formato de língua estrangeira porque durante a elaboração do referencial teórico da língua guarani, P1 contou

para as turmas de 6º a 9º ano, com uma aula semanal por turma. A instituição dispunha de uma lotação de dois professores que lecionavam tanto no período matutino como no vespertino. Os professores possuem uma formação diferenciada: P1 fez o curso normal superior indígena¹¹ (formação para trabalhar com alunos indígenas) e a P2 é formado em pedagogia.

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

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

Na fala da de EP3, podemos perceber, em um primeiro momento, um posicionamento positivo em relação à implantação da lei, pois, segundo ele, tratando-se de cultura [valorização da cultura], *o objetivo da criação da lei foi ótimo*, principalmente pelo motivo de a língua guarani fazer parte da realidade do município. Por outro lado, embora a lei tenha sido *uma iniciativa positiva*, principalmente pelo motivo de que *a maioria dos alunos da escola ser indígena*, ele também destaca que *faltou estrutura*, na forma como foi implantada.

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

1. **P3:** Não, piorou. Por quê? Já te falei. Porque quem dá aula de guarani, é um professor índio. Professor índio. E ele fala guarani fluentemente, claro, porque ele é índio. Ele não é um índio da nossa cidade, ele é um índio de OUTRA aldeia, de outra cidade, de Coronel Sapucaia. E, esse índio, ele teve, assim, uma rejeição da parte dos indígenas da cidade, da nossa aldeia aqui, eles queriam colocar aqui dentro um índio daqui (...). Então já é um problema, aí já tem o problema da rejeição. Ele também como professor é isolado. Ele é isolado. Ele não se mistura com os professores brancos. Ele

com a ajuda do professor de inglês, tendo sido o referencial para a nova disciplina, segundo os moldes da língua inglesa. Segundo EP3, “na medida que as coisas vão acontecendo, a gente vai se adequando, agora temos já um professor envolvido, o professor Y (professor de inglês), auxiliando o professor P1, né? Nos componentes curriculares...”.

¹¹ Curso de nível superior criado pela Universidade X (já citada), em parceria com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e demais órgãos ligados à questão indígena (ROSENDO, 2010). Chamado “Curso de Graduação Normal Superior Indígena: habilitação para o Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, o curso tinha por objetivo formar professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (ROSENDO, 2010).

não tem assunto nenhum para conversar com o professor branco. Ele não fala nada, ele não consegue dominar os alunos brancos, ele não tem domínio nenhum da sala (P3. Entrevista realizada em 25 de outubro de 2013).

Como podemos observar, P3 visualiza a implantação da lei como algo bastante conflituoso. Para o participante, ao contrário dos demais, a lei não trouxe nenhuma contribuição, muito pelo contrário, *piorou*. Segundo ele, um dos primeiros problemas da “piora” da situação, deve-se ao fato de o professor que ministra as aulas de língua guarani *ser índio*, além de não ser um índio de sua cidade. A isso se segue o problema de *rejeição*, pois, além de o professor ser índio, ser índio de outra cidade, ele foi rejeitado e isolado, mas que também rejeita e se isola dentro da sala dos professores. Na opinião do participante, essa rejeição também ocorre pelo fato de o professor não *se misturar com os demais professores brancos*. P3 também entende que o professor *não conversa com os demais professores por que não tem assunto*. Observa-se que ele tem um modelo bem definido do seja interação e também do que seja ter domínio de classe. Para ele, a interação dentro da sala dos professores não acontece se não houver contato linguístico, bem como o fato de o professor “*não dominar a sala*” também é ocasionado pela falta de interação linguística.

A partir desses depoimentos, é possível verificar opiniões diversificadas sobre as contribuições da lei nesse contexto escolar. De um lado, opiniões que consideram a lei como algo positivo, principalmente no que concerne à valorização dos falantes da língua guarani – indígenas brasileiros, indígenas paraguaios e paraguaios.

Com isso, observa-se que, apesar de o texto da lei ser bem intencionado, ao destacar o incentivo e o apoio do uso da língua do “aprendizado e o uso da língua cooficial (*sic*) nas escolas municipais [...]” (TACURU, 2010), ainda existe um longo caminho a ser percorrido, pois como plano de implementação de *status* de uma língua, ele ainda deixa a desejar. Apesar de já se terem tomado algumas medidas práticas relacionadas ao incentivo do guarani na escola, como a contratação de professores, percebemos que essas medidas realizadas pelos legisladores da Lei 848/2010 ainda não vão ao encontro das exigências previstas pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, como também não correspondem às expectativas de implementação propostas por Calvet (2007) e Oliveira (2005, 2007) de que a implementação dos *status* de língua prevê o estabelecimento de ações para que essa possa ser utilizada no ensino, como, por exemplo, a formação de professores e a elaboração de material didático.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Teoricamente, a cooficialização do guarani na localidade pesquisada a princípio parece ser um avanço em termos de políticas e planificação linguísticas, até porque há um comprometimento formal da prefeitura no sentido de apoiar o ensino da língua guarani nas escolas, incentivando a utilização do idioma nos meios de comunicação do município.

Na prática, o guarani, na escola municipal urbana, caminha no sentido de língua estrangeira, diferentemente do que seria o “ideal” destacado por Oliveira (2007), que

seria de o guarani ocupar um lugar como o do português, como “uma língua de instrução”, além do agravante da falta de material didático específico, dificuldade enfrentada cotidianamente pelos professores em sala de aula.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYLWIN, J. **Os direitos dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul, Brasil: Confinamento e tutela no século XXI**. Grupo Internacional de Trabalho sobre Assuntos Indígenas (IWGIA) e Faculdade de Medicina da USP (FMUSP). V. 3, p. 1-84, 2009. Disponível em: http://servindi.org/pdf/Iwgia_Informe3.pdf.

ALTENHOFEN, C. V. **Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil**. 2004a. Disponível em: http://www.iberio-americana.net/files/ejemplo_por.pdf. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. **O conceito de Língua Materna e suas implicações**. 2004b. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=94>. Acesso em 20 mar. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1. Acesso em 23 de set. de 2013.

CALVET, L. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CAVALCANTI, Marilda Couto. **Estudos sobre educação bilíngue escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. D.E.L.T.A., v. 15, p. 385-417, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext. Acesso em: 03 de jan. 2011.

FARACO, C. A. (org.) **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2001.

LIMA, H.F. Direitos Linguísticos de minorias e Juízo. In: D'ANGELIS, W.; VASCONCELOS, E. V. **Conflitos Linguísticos e Direito das Minorias Indígenas**. Campinas, SP: CurtNimuendajú, 2011.

MELIÀ, B. Uso político de La escritura entre los guaraní coloniales. In: D'ANGELIS, W.D.R.; VASCONCELOS, E.A (Orgs.). **Conflito Linguístico e Direitos das Minorias Indígenas**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2011.

MONTEIRO. Maria Elizabeth Brêa. Levantamentos históricos sobre os índios Guarani Kaiwá. Rio de Janeiro, RJ: Museu do índio/FUNAI, 2003.

MORELLO. R. **Uma política pública e participativa para as línguas do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)**. In: Gragoatá. Publicação dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Niterói: EdUFF, 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/revistagragoata/revistas/gragoata32web.pdf>. Acesso em: 30 de set. de 2013.

MOTA, L.T; DE ASSIS, V. S. **Populações indígenas no Brasil: Histórias, culturas e relações interculturais**. Maringá: EDUEM, 2008.

OLIVEIRA, G.M. **Política linguística na e para além da educação formal.** Estudos Linguísticos XXXIV, Campinas, SP, p. 87-94, 2005.

OLIVEIRA, G. M. **Oficialização de línguas indígenas em nível municipal no Brasil. Algumas considerações político-linguísticas e jurídicas preliminares.** Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, IPOL, 2009, p.1-9. Disponível em: <http://site-antigo.socioambiental.org/website/noticias/indios/ipol.htm>. Acesso em 26 de jun. de 2013.

RODRIGUES, A. D. **Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil.** Ciência e Cultura 57: 35-38, São Paulo: SBPC, 2005.

ROSENDO. A. S. **Formação de Professores Indígenas: O Projeto do Curso Normal**

Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade de Amambai - MS (2003-2006). Dissertação de mestrado orientada por Ana Paula Gomes Mancini. Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós- Graduação em Educação- Mestrado. Dourados, MS, 2010. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/downloads/dissertacao-de-ailton-salgado-rosendo>. Acesso em: 06 de mar. de 2014.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani.** São Paulo: Divisão Europeia do Livro, 1960.

SILVA, M.F. da. **A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil.** Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/944/849>. Acesso em: 03 de jan. 2011.

UNDIME - **União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Orientações ao dirigente municipal de educação : fundamentos, políticas e práticas.** São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

ZUCCOLILLO, Carolina María Rodríguez. **Língua, Nação e Nacionalismo: Um Estudo sobre o guarani no Paraguai.** UNICAMP. São Paulo. SP, 2000.