



O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES GUARANI E KAIOVA NO CONTEXTO DE ESCOLAS INDÍGENAS

Ianara Valesca Souza (UEMS)¹
ianarasouza@gmail.com

Adilson Crepalde (UEMS)²
adilsoncrepa@gmail.com

RESUMO: No presente artigo, objetiva-se discutir o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para estudantes dos grupos étnicos Guarani e Kaiova no contexto de escolas indígenas situadas na reserva de Dourados, MS. As ponderações realizadas neste artigo resultam da análise de dados e observações coletadas e realizadas por meio de pesquisa participativa e da nossa própria experiência como professora de língua portuguesa e língua guarani, lecionando em escolas indígenas, onde a maioria dos alunos é falante de suas línguas maternas. Para realizarmos nossas ponderações, embasamo-nos em conceitos de diferentes campos do saber, como da Sociolinguística, Antropologia, Linguística, Pedagogia e História. As reflexões realizadas indicam que o processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa não pode prescindir de conhecimentos do contexto sociocultural dos grupos étnicos Guarani e Kaiova³, o que inclui suas línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de português. Escolas indígenas. Contexto sociocultural. Guarani e Kaiova.

ABSTRACT: In this paper one aims at discussing the teaching-learning process of Portuguese language to Guarani and Kaiova students in the context of indigenous schools located in the indigenous reservation of Dourados, MS. The considerations taken here came out from data analysis and observations collected and done by means of participative research and from our own experience as Portuguese and Guarani teacher, giving classes in two different indigenous schools, where the majority of the students are speakers of their mother languages. To do our task, we relied on concepts of different fields of knowledge such as Sociolinguistics, Linguistics, Anthropology, Pedagogy and History. The results of our analysis point out that the Portuguese teaching-learning process cannot be done without considering the Kaiova and Guarani social-cultural contexts.

KEYWORDS: Portuguese teaching. Indigenous schools. Social-cultural context. Guarani e Kaiova.

Ñe'Mbyky: Ko artigo pe ñomongeta mba'erupi ohasa mbo'e, mbayry ñe'e pe umi mitãkuéra Guarani ha Kaiova, oñe'eva so ava ñe'e, ko'ã mbo'eroy oje'eva ava reko pe, ape tekoha Dourados, MS pe. Ko artigo jehaipyre heñoi che resa umi mitã mbo'ekoty pe ha mba'apogui temimbo'ekuéra pe ambo'e mbayry ñe'e

¹ Egressa indígena do Curso de Letras da UEMS. Docente de Língua Guarani (UEMS). E-mail: ianarasouza@gmail.com

² Doutor em Letras. Docente UEMS. E-mail: adilsoncrepa@gmail.com

³ Neste trabalho, segue-se a grafia sugerida pelo dicionário ÑE'Ë RYRU AVAÑ'Ë (CECY, 2000), e grafase a palavra "Kaiova" com "k" e "v" em vez de "c" e "w" e acentuam-se somente as palavras paroxítonas. Os nomes de grupos étnicos são grafados com maiúsculas, porém quando usados em função adjetiva são grafados em minúsculas. As palavras em guarani são grafadas em itálico e no singular.



Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

ha ava ñe'e pe, mokoï mbo'eroï indígena ha upe pe umi mitã kuéra oñe'e so ava ñe'e guarani-kaiova pe. Amombareteve hagua che haï ambyaty avei arandukuéra, Sociolinguística, Antropologia, Pedagogia ha Historia. Ore rembiapo omohesakã ñe'e português ndaikatui ombotapykue arandu Guarani ha Kaiova, tekoteve mokoivea arandu uguata oñondive otende hagua teko guarani kaiova ha avañe'e avei.

PALAVRAS-CHAVE: Mbayry ñe'e. Mbo'e. Ava mbo'eroï. Tekoha contexto.

Introdução

As participações em capacitações, as conversas com educadores indígenas e não indígenas e com membros das comunidades e as pesquisas etnográficas que realizamos sobre o processo de ensino de língua portuguesa nas escolas indígena da reserva Francisco Horta Barbosa, localizada na cidade de Dourados – MS, nos autoriza a dizer que, em linhas gerais, há três diferentes pontos de vistas majoritários em relação a esse processo. Há aqueles que defendem uma educação indígena com currículos e métodos específicos, levando-se em consideração o contexto cultural, as pedagogias e as línguas indígenas, argumentando que há respaldo legal para tal e que a educação indígena deve levar em conta os saberes tradicionais. Há, também, aqueles que defendem a possibilidade de conciliar os aspectos culturais e linguísticos com as disciplinas do currículo comum nacional promovendo uma educação intercultural, argumentando que os indígenas dessa região vivem no interstício de fronteiras culturais e étnicas. E, há, ainda, os que defendem um processo de ensino que dê mais ênfase aos conhecimentos do currículo comum, capacitando os indígenas com linguagens e tecnologias da cultura dos *karai*⁴ para desenvolverem atividades de trabalho, de comércio, de estudos, etc. Todavia, as mesmas pesquisas revelam que o contexto sociocultural no qual se desenvolve esse processo de ensino-aprendizagem é extremamente complexo e que os pontos de vista acima mencionados não dão conta de refletir essa complexidade.

Neste trabalho, objetivamos refletir sobre esse contexto complexo com base nos processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Para tanto, acompanhamos e

⁴ A palavra *karai* significa senhor, mas tem sido usada para evocar o significado de não índio e forma expressões como *karai teko* (cultura dos não índios), *karai mba'e* (coisas dos não índios). Neste trabalho, essas expressões são usadas genericamente para se referir às culturas majoritárias dos não índios.



Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

analisamos o desenvolvimento de práticas pedagógicas, os conteúdos e o material didático usado no ensino de língua portuguesa em duas escolas da reserva. Fizemos também uma reflexão sobre nossa atuação como professora de português e guarani em escolas indígenas.

O objeto de estudo foi analisado com base em trabalhos desenvolvidos por pesquisadores das línguas e das culturas guarani e kaiova (MURA, 2006), (BENITEZ, 2012), (CREPALDE, 2014), (MELIÁ, GRÜMBERG, 1976) e (CHAMORRO, 2008). Fazemos uso, ainda, de conceitos e de trabalhos desenvolvidos em outras áreas do conhecimento, tais como na Linguística Cognitiva, na Sociolinguística e na Antropologia, dentre outras.

O trabalho está dividido em três partes. Na primeira, discutimos a política e a história da educação escolar indígena e descrevemos o complexo contexto escolar vivenciado pelos Guarani e pelos Kaiova. Na segunda parte, refletimos sobre como se realiza o ensino de língua portuguesa, fazendo comentários com base pesquisa teórica. Por fim, nas considerações finais, discutimos as reflexões que fizemos, avaliando a aplicabilidade do aporte teórico e o percurso que realizamos para chegar a elas.

O Contexto

Tanto as conversas e entrevistas como o acompanhamento das aulas de português bem como as reflexões sobre nossas próprias práticas de ensino de português em escolas da reserva Francisco Horta Barbosa foram inspiradas em considerações com base na abordagem etnográfica (SOUZA, 2000), (GAMBOA, 2012). Isso significa compreender não apenas o currículo explícito, mas também o currículo oculto, ou seja, os jeitos de ser, os jogos de poder, as linguagens, as premissas básicas que norteiam a construção de sentido nas interações de sujeitos históricos que lançam mão de uma variedade de signos nesse processo.



Essa abordagem implica em pensar o processo não como transmissão de conteúdos, mas como um processo de construção de sentido dinâmico e marcadamente político que acontece dentro de um determinado contexto. Neste caso, no contexto da reserva de Dourados, onde indígenas de culturas diferentes disputam um espaço exíguo permeado por interferências de culturas dos *karai* que têm se tornado cada vez mais violento física e simbolicamente.

O olhar etnográfico nos possibilitou perceber a diversidade e a complexidade da reserva que, de uma maneira ou de outra, expressam-se na sala de aula. Não se pode olhar para essa realidade sem levar em consideração as fronteiras étnicas (BARTH, 1969) que separam as culturas e ao mesmo tempo possibilitam o trânsito de elementos materiais e simbólicos por entre elas, pois as salas de aulas são formadas por pessoas que vivem essa realidade complexa e violenta.

As salas de aula das escolas pesquisadas são compostas por estudantes de etnias diferentes: Terena⁵, Guarani e Kaiova. Quase a totalidade dos estudantes terena disse que tem a língua portuguesa como língua materna. Os Guarani e os Kaiova, por sua vez, em sua grande maioria, falam variações da língua guarani, denominadas neste trabalho de *avañe'ẽ*.

Avañe'ẽ é um termo composto formado por *ava* (ser humano) e *ñe'ẽ* (língua, palavra e alma) que evoca a língua e o modo de falar daqueles que comungam a tradição dos *ava*, tradição que engloba os Guarani e os Kaiova, diferenciando-os de outros grupos étnicos e sobretudo dos *karai* (CREPALDE, 2014).

Esse termo tem sido usado para nomear as línguas faladas pelos Guarani e pelos Kaiova do Mato Grosso do Sul (CREPALDE, 2014), (CECY, 2000), muito embora os Guarani e os Kaiova da região de Dourados usam muito frequentemente o termo “guarani”⁶ para se referirem às línguas que falam. Além disso, membros de ambos os

⁵Neste trabalho, colocou-se em suspensão o processo de ensino-aprendizagem de português dos alunos terena porque a pesquisadora não tem conhecimento sobre a língua desse grupo étnico, focando dessa maneira no processo de ensino aprendizagem de português dos Guarani e dos Kaiova.

⁶O nome “guarani”, às vezes, causa confusão por nomear o grupo étnico Guarani, a língua falada por esse grupo, a língua guarani falada no Paraguai e a língua falada pelos kaiova. Há muitas semelhanças entre



grupos étnicos têm também se referido a suas línguas como *jopara* (mistura), aludindo à influência que suas línguas vêm sofrendo, principalmente das línguas portuguesa e espanhola.

Apesar das semelhanças linguísticas e das organizações sociais, a marcação da diferença entre esses grupos étnicos acontece desde os anos iniciais, quando as crianças identificam-se como pertencentes a essa ou àquela etnia e falantes dessa ou daquela língua, ou ainda pertencentes a essa ou àquela família extensa⁷.

As diferenças linguísticas e sociais não impedem que os membros desses dois grupos comuniquem-se, casem-se entre si e pratiquem a política da luta pela terra juntos (CREPALDE, 2104). Além dessas diferenças sociais e linguísticas, há diferenças religiosas, pois há estudantes que praticam a religião e a cultura tradicional, convivendo com alunos que frequentam outras religiões professadas nas inúmeras igrejas espalhadas pela reserva. Existe, ainda, outras influências das culturas dos *karai* que também podem ser observadas pelas maneiras de se vestir, das músicas, dos cortes de cabelo, etc., fazendo da reserva um emaranhado de signos linguísticos e não linguísticos, tornando a reserva um espaço *jopara*⁸.

O Contexto do Ensino de Português

A Missão Evangélica Kaiova está atuando na reserva, que foi fundada em 1917, desde agosto de 1928. Essa instituição tem prestado serviços relacionados à saúde e a

esses grupos étnicos e entre suas línguas, mas há, também, muitas diferenças. E, para demarcar a diferença, os Kaiova, muitas vezes, fazem questão de afirmar que falam kaiova, e não guarani. Por isso que neste trabalho optou-se por usar a expressão *avañe'ẽ*, uma expressão que remete às semelhanças e às diferenças que envolvem os Guarani e os Kaiova não só em termos linguísticos, mas também culturais.

⁷A família extensa é uma estrutura social composta por pessoas que gravitam em torno de um casal de avós, incluem-se no grupo pessoas agregadas. A família extensa é a organização social básica tanto dos Guarani como dos Kaiova. Pertencer a uma família significa uma série de compromissos estabelecidos e que precisam ser cumpridos para se garantir a pertença e ganhar segurança, carinho e saber até como agir nos inevitáveis conflitos. Essas famílias extensas disputam prestígio e bens materiais entre si, estabelecendo limites de pertencimento entre elas. (BENITEZ, 2012).

⁸*Jopara* é uma comida muito apreciada nas casas guarani e kaiova feita com mistura de ingredientes. Aqui se usa para denominar mistura que pode ser de cultura ou língua.



educação, sugerindo e implantando projetos de ensino, como o ensino bilíngue e a alfabetização na língua materna.

As instituições religiosas, o ensino de línguas e os processos educacionais sempre estiveram atrelados, e, hoje, pode-se encontrar muito facilmente Bíblias escritas em guarani, o que mostra os interesses religiosos em converter os indígenas fazendo uso de sua própria língua. Pelos depoimentos colhidos, pode-se dizer que, embora houvesse interesses religiosos, a Missão contribuiu com a ideia de uma escola que valorizasse as línguas indígenas.

Entretanto, foi por meio da política indígena que a Constituição de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Base (LDB) garantiram aos povos indígenas o direito de organizar suas escolas com calendário próprio, autonomia no que se refere à criação e ao desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos a serem trabalhados em suas escolas, com Referencial Curricular para Escolas Indígenas (RCNI) (BRASIL, 1988).

No entanto, depois de 1988 muitos projetos foram pensados e implantados com base na língua portuguesa e em valores e métodos da cultura dos *karai*. Não se pode perder de vista, também, que muitos professores que trabalharam com os indígenas falavam apenas português e não tinham conhecimentos teóricos sobre as culturas indígenas. Isso privilegiou a língua e a cultura dos *karai* de maneira, à vezes, subliminar, o que perdura até os dias atuais, mesmo depois que o número de professores indígenas aumentou consideravelmente.

Muitos pais de alunos indígenas têm aceitado e reforçado essa prática pedagógica, solicitando que seus filhos sejam alfabetizados em língua portuguesa, pois acreditam que esses seriam mais bem sucedidos no mundo do trabalho e no contato com os não índios, capacitando-se para, inclusive, reivindicar direitos, aprendendo a *mboñe'ẽ kuatia* (fazer o papel falar), referência às leis escritas em língua portuguesa.

Os mais velhos, por seu turno, lutam em defesa da tradição, em defesa das rezas, dos rituais e da língua, argumentando que os *jára* (espíritos protetores das coisas) não entendem português, e deixar de falar *avañe'ẽ* significaria perda de contato com o sobrenatural. Esses criticam a língua falada nos dias atuais, *jopara*, segundo eles, contrapondo-a a uma língua “pura”, falada pelos mais velhos, livre de empréstimos e



influências. Essas breves considerações dão uma ideia, ainda que muito elementar, do contexto no qual estão inseridas as escolas e o ensino de língua portuguesa.

A pesquisa participativa que realizamos em duas escolas permite dizer que há pouco contato entre os professores de língua portuguesa e língua guarani. Não há troca de experiências nem trabalhos que possam comparar as duas línguas e discutir as semelhanças e diferenças entre elas e as culturas das quais emanam. Percebemos, também, que a língua guarani é muito pouco usada como língua de instrução e até de informação básica, e a maior parte do material didático está escrito em português. Outro indicativo do privilégio da língua portuguesa em relação às línguas indígenas é o pouco interesse dos professores *karai* em aprender e entender o funcionamento das línguas indígenas.

A maioria dos alunos é falante das línguas indígenas e da língua portuguesa, o que lhes dá a condição de bilíngues; no entanto, a complexidade desse fenômeno não é levada em consideração, o que acaba em aulas preparadas para alunos bilíngues ideais, ou seja, alunos que falam e dominam duas línguas de maneira tranquila e sem conflitos.

A pesquisa participativa mostra que faltam estudos que aprofundem os conceitos de bilinguismo, cultura e interculturalidade, pois embora esses termos sejam usados por professores e gestores, as práticas pedagógicas não contemplam o que esses conceitos evocam.

O estudo sobre a vida escolar possibilita dizer que existem graus de bilinguismo (GROSJEAN, 1998), ou seja, há indivíduos que se comunicam nas duas línguas em várias situações de comunicação, há outros que revezam suas línguas dependendo da situação, há aqueles que falam as duas línguas e que escrevem somente em uma, há indivíduos que fazem uso da translinguagem, fenômeno linguístico que evoca a dinâmica dos contextos multiculturais e a criatividade daqueles que vivem no dia a dia essa dinâmica (GARCÍA, 2014). Esse fenômeno, no entanto, tem sido mais pensado como sinal de aculturação do que um fenômeno linguístico e cultural por meio do qual se podem pensar questões linguísticas e educacionais.

As práticas pedagógicas não refletem criticamente sobre a circulação de bens materiais e simbólicos na reserva e conseqüentemente nas escolas. Não se pensam os



alunos como seres cindidos que convivem no interstício de culturas (BHABHA, 1998), lançando mão de signos linguísticos e não linguísticos para construir sentido nesse ambiente complexo.

Durante a pesquisa, ouvimos falar de interculturalidade, da importância de se preparar aulas que contemplem as culturas e as línguas praticadas no contexto da reserva. Todavia, alguns exemplos de práticas interculturais apenas introduziam questões da cultura indígena para serem expressos em língua portuguesa.

Pode-se dizer que, muito embora haja direitos adquiridos em ter uma escola diferenciada e esforço de muitos professores, há uma tendência em privilegiar as pedagogias não indígenas, a disciplinarização do currículo, as aulas expositivas em português, o processo avaliativo que segue parâmetros da cultura e de valores do *teko*⁹ *karai*, etc.

Nas escolas, onde realizamos a pesquisa, as aulas têm sequências didáticas determinadas pelo conteúdo e pela organização dos livros didáticos. Normalmente, o conteúdo é apresentado por meio do uso de metalinguagem e são propostos em exercícios a serem realizados em sala e atividades extraclasse. São exercícios que visam à memorização da estrutura e das regras da língua portuguesa, e não reflexões sobre o funcionamento da língua como meio de construção de sentido. Pudemos observar, também, que se privilegia a escrita da língua portuguesa em detrimento da oralidade.

Os exercícios são corrigidos e todos os “erros” cometidos são apontados e corrigidos sem que se façam reflexões sobre por que foram cometidos e como, a partir deles, pode-se compreender o processo de aprendizagem de língua portuguesa por falantes de outras línguas em um contexto multicultural.

Há sempre oferta de cursos de capacitação continuada oferecidos pelas Secretarias de Educação e por outros órgãos. Esses cursos tematizam métodos de ensino, produção textual, elaboração de material, etc. No entanto, nos cursos que

⁹ A palavra *teko* forma várias expressões e significa cultura, modo de ser, jeito de realizar determinadas atividades, etc. Por exemplo, o *teko porã* é um comportamento adequado, uma maneira de proceder que se espera de todos; já o *teko vai* remete ao contrário. O *teko marangatu* diz respeito ao comportamento religioso, aos conhecimentos de rituais e rezas, etc. Pode-se dizer que as culturas guarani e kaiova são compostas por um conjunto de *teko*.



Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

particpei, considera-se muito pouco a realidade do contexto no qual nossas escolas estão inseridas.

Além disso, a maioria das pessoas que oferece esses cursos não conhece a fundo as culturas indígenas, conhece muito pouco ou nada sobre as línguas indígenas e tratam a complexidade do contexto multicultural com pouca profundidade. Esses cursos rápidos que apresentam soluções rápidas servem, muitas vezes, apenas para acentuar as dificuldades da maioria dos professores e dos alunos. Ademais, muitos organizadores dos cursos ignoram ou minimizam as relações de poder na reserva e no interior da escola.

Pela minha experiência, não se pode pensar o processo educacional como algo independentemente da política. E mais que isso, não se pode perder de vista que a política indígena tem uma dinâmica própria e que se torna mais complexa quando é praticada no interstício das culturas, espaço que acolhe interesses diversos e diferentes sistemas semióticos.

Há outros cursos de formação, como os realizados pelos Saberes Indígenas na Escola, por exemplo, que são modulares, mais cadenciados e interligados, promovendo uma formação continuada. Esses cursos, dos quais tenho participado, têm abordado as possibilidades de implantação da pedagogia indígena, respeitando a vivência do indígena no seu meio, levando em consideração sua cultura, costumes e sabedorias.

Nesses cursos, reflete-se sobre a importância de considerar as línguas indígenas desde o início do processo de letramento, sobre a importância de desencadear reflexões sobre problemas reais, levando-se em conta a cultura, o jeito de pensar e de agir dos indígenas. São reflexões importantes baseadas em experiências de sucesso desenvolvidas por indígenas, mas o modelo educacional dos não índios parece estar muito arraigado, fazendo com que essas reflexões e exemplos não sejam assimilados ou sejam assimilados parcialmente. Na prática, o que tem prevalecido é o referencial curricular das escolas não indígenas e a utilização de material didático distribuído por Secretarias de Educação.

Com base nas conversas com os professores e na minha própria experiência, pode-se dizer que um fator importante que leva a adesão ao modelo pedagógico dos não



índios é a organização curricular. Os professores não vislumbram a possibilidade da implantação de outro modelo e ficam presos à grade curricular, à quantidade de aulas ministradas e à divisão do tempo que o modelo educacional impõe, pois há avaliações a serem dadas e notas a serem entregues em datas preestabelecidas.

Pensando o Processo

A pesquisa participativa, o embasamento teórico e a experiência própria nos permitem dizer que para que tenhamos uma escola indígena da maneira como a legislação garante, há muito a ser feito. Uma escola indígena que reflita sobre as questões reais e leve em consideração o contexto multicultural e a complexidade desse contexto. Uma escola construída pela participação de professores que possam ir além dos livros didáticos e da grade de disciplinas e passem a ser autores de suas aulas elaboradas em projetos coletivos que partem da realidade dos estudantes.

A experiência como professora, como pesquisadora e participante de vários cursos aponta que não se vai alcançar essa sonhada escola indígena com capacitações rápidas, mas em um longo processo de formação continuada para que os professores possam construir alternativas pedagógicas.

Há projetos de ensino de língua indígena que tem dado resultado satisfatório, como a do projeto bilíngue realizado na escola Tapirapé:

A escola Tapirapé pode ser considerada uma escola bilíngue de sucesso (cf. Ferreira, 2000/2001, p. 92) uma vez que tem conseguido ensinar tanto a língua indígena como a língua portuguesa e uma vez que obedece a alguns princípios que vêm sendo apontados como essenciais na construção de uma escola indígena, dentre os quais, podem ser citados: o currículo e o calendário escolar levam em conta a realidade e a cultura indígena; a língua de instrução é a língua Tapirapé; os professores e demais funcionários da escola são Tapirapé e a participação da comunidade em todos os assuntos referentes à escola tem se dado efetivamente. É citação, mas é claro que precisam ser pensadas novas formas de ensino, ou melhor, se colocar em prática o que lhe é assegurado. (GORETE NETO, 2008 pag.42)

Esse exemplo nos mostra que, dentro de uma comunidade escolar indígena, onde a maioria é falante da língua materna, onde, ainda, existem alunos que praticam a dança, os rituais culturais, etc., não se trata, apenas, de ensinar, mas também de aprender.



Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

Então, é preciso mais que saber ensinar, nesse contexto, deve-se ir além, entender como pensam, como vivem e se organizam aqueles que fazem parte do processo.

Para os Guarani e para os Kaiowa, suas línguas não são apenas sistemas linguísticos com estruturas próprias, e sim sua alma, sua maneira de falar com os *jára*, sua maneira de praticar o *teko*, de ligar os humanos e não humanos ao mundo sobrenatural e ao, mesmo tempo, ao meio ambiente, nos processos de construção de seus *tekoha*¹⁰.

A pesquisa mostrou também que muitos professores acreditam que já estão praticando uma educação intercultural, fazendo alusão às línguas indígenas que compõem a grade curricular e às atividades que dão destaque às culturas indígenas. No entanto, um projeto intercultural não envolve apenas o ensino de várias línguas, mas que se trata de um fenômeno mais complexo que envolve o uso de uma variedade de signos na negociação de sentido entre interlocutores de diferentes culturas. E não se pode negligenciar as tentativas de dominação que permeiam de maneira implícita esse processo. São necessários estudos críticos sobre a interculturalidade para se propor e criticar atividades educacionais e levar a refletir sobre o transitar entre culturas. Todavia, as reflexões teóricas devem ser feitas com base em experiências concretas dos registros de experiências dos professores que vivem essa realidade, fazendo um contraponto às teorias que normalmente são escritas com base no olhar do outro, do (*karai*).

A pesquisa etnográfica e as conversas com os professores revelaram que há professores Guarani e kaiowa que não expõem sua opinião durante as capacitações em decorrência de limitações linguísticas. A maioria das capacitações são dadas em português e as intervenções são feitas por aqueles que dominam mais essa língua. O mesmo acontece com os alunos indígenas. Muitas vezes, dentro da sala, não se sabe se o aluno entendeu ou não o conteúdo ministrado porque não se manifestam.

¹⁰ A palavra *tekoha* é formada por *teko* (cultura, jeito de ser) e por *ha* (partícula que evoca a ideia de lugar), expressando a relação entre a cultura e o meio ambiente, a intrincada relação entre os seres Guarani e Kaiowa e o espaço onde vivem. Neste trabalho, a expressão *tekoha* remete à construção de um espaço relacional, que mostra a trajetória de corpos por um determinado espaço que se marcam, imbricam-se, fazendo surgir um lugar, um contexto, uma linguagem, um ninho de pertença, uma arena de conflitos, uma condição de expressão do entrecruzamento de culturas.



Nossa experiência tem me mostrado que devemos imprimir velocidades diferentes quando usamos línguas diferentes e compreender que nossos interlocutores têm graus diferentes de bilinguismo. É preciso ouvir pacientemente para perceber seus ritmos, seus repertórios, seus limites, etc. Embora seja indígena e tenha vivido na pele essas dificuldades, passei a minimizar essas variáveis, esquecendo-me como isso pode deixar os alunos inseguros que acabam retraindo-se e não interagindo mais com o professor. Esqueci que um dos fundamentos do *teko* guarani e kaiowa é *hendu* (ouvir, mas ouvir para construir *arandu*, sabedoria)

Ao se trabalhar em escolas indígenas e a criticar o processo, percebe-se que o professor indígena ou não indígena deve compreender a maneira dos indígenas aprenderem. É preciso considerar que, para os indígenas, sobretudo para os Guarani e para os Kaiowa, as palavras não estão separadas da cultura e da natureza. Ao se estudar *avañe'ẽ*, por exemplo, percebe-se que a cultura e a natureza não são percebidas dicotomicamente. Essa ligação forte com a natureza, expressa-se em danças como *kotyhu* e *guaxiré*, quando esses indígenas mantêm os pés firmes no chão como uma forma de sentir toda espiritualidade e a energia do *tekoha*, da cultura e da terra, que é pensada metaforicamente como mãe.

A *avañe'ẽ* é uma maneira de construir sentido que não pode ser pensada apenas como convencional e arbitrária, mas também motivada. Por exemplo, a palavra *guyra* (pássaro), não é apenas uma palavra que nomeia algo, ou seja, um substantivo. Ela evoca um significado vinculado à experiência de mundo, um significado forte, segundo o sábio da aldeia, pois cada pessoa tem o seu *guyra*, que significa, também, alma. A alma é metaforicamente comparada a um pássaro, haja vista a leveza, a sutileza, a alegria e a rapidez que a palavra evoca. A expressão *nde guyra ndovy'ai* (literalmente, seu pássaro não está alegre), é usada para falar sobre uma criança que está quieta, triste. Essa expressão fora do contexto pode ser parcialmente compreendida, se não se levar em consideração que deixar de falar, ficar triste é um sinal do afastamento da alma do corpo. Os bebês quando choram, acredita-se que o *guyra* da criança assustou-se. Nesses casos, é preciso que se façam rezas para que o *guyra* volte a se alegrar. Esse exemplo nos remete à importância do estudo de sobre metáforas culturais (KÖVECSSES, 2005).



Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

Nossa experiência, como professora de *avañe'ẽ* e português, mostra como compreender as diferenças e semelhanças entre essas línguas pode ajudar no processo de ensino aprendizagem. Por exemplo, o plural que no português é marcado pelo morfema “s” aglutinado aos substantivos, em *avañe'ẽ* se dá pelo uso da palavra satélite *kuéra*. Exemplo: o plural de *kunã* (mulher) faz-se *kuña kuéra* (mulheres). Ter esse conhecimento ajuda a compreender porque muitos alunos indígenas não marcam o plural ou exageram o seu uso, marcando verbos e advérbios. Compreender essa diferença, contudo, não pode ficar somente em nível linguístico, pois trata-se também de uma diferença cognitiva, uma maneira diferente de perceber e representar a quantificação.

Da mesma maneira que o plural, o gênero, também, é percebido e expresso de maneira diferente. Em *avañe'ẽ*, uma das maneiras de se distinguir o gênero é pelo uso das palavras *kuimba'e* (homem) e *kuña* (mulher), e não há artigos masculino e feminino, nem pronomes pessoais que indiquem gênero. A palavra *ha'e* é usada para se referir a terceira pessoa do singular sem distinção de gênero. Nesse sentido, é muito comum, tanto na língua falada como escrita, expressões do tipo: *o menina*, *ele mora ali* (referindo-se a alguém do sexo feminino), etc. E, esses são apenas alguns exemplos dos muitos que podem ser dados nos níveis fonológico, sintático, semântico e morfológico.

Os textos escritos pela maioria dos alunos guarani e alunos kaiowa são caracterizados pela ausência de artigos, de marcas de plural, da troca de gênero, da inversão da ordem sintática, da não marcação da terceira pessoa do plural, da falta do uso de conjunções, etc. Na maioria das vezes, encontramos esses desvios quando os Guarani e os kaiowa comunicam-se oralmente; no entanto, ficam mais notórios na produção escrita.

Por fim, a pesquisa mostra que as propostas pedagógicas estão distantes da pedagogia indígena guarani e kaiowa que, segundo (BENITEZ, 2012) desenvolve-se como busca de respostas para questões concretas que possam auxiliar no processo de socialização. Essas práticas pedagógicas envolvem ver, ouvir, fazer, refazer, enfim, participar de atividades que são justificadas pelo conjunto de valores e crenças que constituem a cultura guarani e a cultura kaiowa, elaboradas com base na premissa básica



Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

de todas as coisas no mundo estão interligadas e plasmada em uma linguagem que diz e permite dizer sobre essa interconexão.

O processo educacional, ainda segundo (BENITEZ, 2012), ocorre no interior da família extensa, um espaço social no qual os indivíduos têm papéis definidos, mas todos participam de uma maneira ou de outra do processo de ensino-aprendizagem. A família extensa garante a construção da identidade e da pertença. Quando há um problema na família, tudo o mais fica em segundo plano, o que leva, muitas vezes, os alunos se ausentarem das aulas.

Todos esses fatores devem ser levados em consideração no momento de ensinar língua portuguesa e outras disciplinas também. Desconsiderar a cultura e as relações às quais pertencem os alunos indígenas, é correr o risco de reproduzir preconceitos e caracterizar os alunos indígenas como vagabundos, incompetentes, gente que perdeu a identidade e outros adjetivos e locuções que muito se emprega sobre os grupos étnicos que aqui vivem na reserva.

As informações coletadas e pensadas com base na teoria escolhida demonstram a complexidade do contexto em que estão inseridas as escolas indígenas. As reflexões teóricas ajudaram a perceber as intrincadas inter-relações sociais e políticas desse contexto. Essas reflexões levam a crer que a escola não pode ser vista como uma instituição desatrelada das lutas pelo direito à diferença e do direito às terras tradicionais, desatrelada, enfim, da política indígena.

Considerações Finais

Entendemos que a escolha teórica e o método de pesquisa utilizados neste trabalho foram apropriados para atingir o objetivo estabelecido, pois, no limite do trabalho, pudemos demonstrar a complexidade que envolve o ensino de língua portuguesa e conseqüentemente o processo de ensino como um todo. Acreditamos ter evidenciado elementos do processo que normalmente são negligenciados ou minimizados. Acreditamos, também, ter demonstrado a importância de se compreender



Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

esses elementos e suas relações para se atuar no processo de ensino-aprendizagem em escolas indígenas.

Olhar as escolas indígenas inspirados na abordagem etnográfica (Gamboa, 2012) nos levou a compreender a escola e o contexto escolar como um texto. Essa experiência nos levou a compreender que os gestos, os olhares, as vestimentas, os agrupamentos falam, que as paredes, as escolhas dos temas, dos materiais dizem coisas sobre esse contexto. Pudemos perceber como os discursos se imbricam, muitas vezes, sem que os interlocutores percebam.

Aprendemos que há gestos no plural: gestos guarani, kaiova, terena e não indígenas, signos não linguísticos que se somam aos linguísticos para defender posicionamentos em atos enunciativos. Pudemos nos perguntar sobre as diferentes premissas básicas que subjazem aos discursos. Aprendemos a importância de não olhar para essa realidade de forma dedutiva, ou seja, com base em um conjunto de conceitos e estruturas analíticas nas quais se encaixa a realidade. Aprendemos que os signos são utilizados para negociar sentidos que garantam a existência prática, a construção de identidades, a pertença e a participação na política. Enfim, procurar ver nosso objeto de estudo na perspectiva etnográfica, nos levou a usar conceitos de outras disciplinas, como da Antropologia e da História e perceber a importância de se pensar o mundo transdisciplinarmente.

A leitura de trabalhos sobre as línguas e as culturas guarani e kaiova que resultaram de longas pesquisas de campo (CHAMORRO, 2008, BENITEZ 2012, MURA, 2006) nos possibilitou compreender mais sobre o contexto cultural no qual os processos educacionais se desenvolvem. E, apesar de ser indígena, por meio da leitura desses trabalhos, fomos capazes de refletir melhor sobre nossa própria cultura. E, conceitos desenvolvidos para se pensar outras realidades (BARTH, 1969), além de nos permitir pensar nossa realidade, nos permitiram pensar na relação entre o que há de comum entre realidades diferentes.

O presente trabalho mostrou a importância de se conhecer e entender as línguas e as culturas indígenas, não apenas como sistemas semióticos lógicos, mas como



Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

sistemas construídos no mover-se pelo espaço, como construção de sentidos corporificados (KÖVECSSES, 2005).

Pensar o processo de ensino aprendizagem de português da perspectiva da Linguística Cognitiva nos possibilitou compreender as línguas e seus usos lastreados na realidade. Essa perspectiva possibilitou-nos compreender as metáforas guarani e kaiova como processos cognitivos construídos socio-historicamente em suas trajetórias no mundo.

A base teórica nos permitiu ver a importância para quem ensina de que as diferenças linguísticas não significam somente diferenças de sistemas linguísticos, mas que devem ser compreendidas como parte de uma maneira de explicar e justificar a experiência. Compreender isso é compreender que as diferenças linguísticas podem indicar diferentes noções de tempo, de espaço, de peso, medida, distância, etc.

As crianças vêm para a escola e trazem consigo essa maneira de perceber, de pensar, e, muitas vezes, na língua portuguesa não encontram formas de expressá-las, por isso, o ensino dos códigos linguísticos em si não faz muito sentido para elas. A leitura teórica ajudou a pensar a nossa própria prática. Trabalhando com alunos indígenas, dando aulas de língua guarani e depois de língua portuguesa, pudemos perceber o quão importante é conhecer as diferenças culturais em termos cognitivos e representativos.

Finalmente, o trabalho mostrou que os processos educacionais devem propiciar aos indígenas o uso de tecnologias e de linguagens desenvolvidas em outras culturas, preparando-os para a convivência intercultural. No entanto, não se pode construir uma educação indígena que esteja desatrelada das práticas sociais, das práticas que possibilitam a construção dos *tekoha* neste momento histórico, desatrelada da linguagem que guarda a tradição, a história, as contradições que constituem as trajetórias dos Guarani e dos Kaiova no mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.



Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

ASSIS, Fernandes de. **Ñe'ẽ Ryrũ Avañe'ẽ**: dicionário Guarani-Português. São Paulo: Ed. Própria, 2000.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Trad. John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

_____. **Ethnic groups and boundaries**. The social organization of culture difference. Boston, Little, Brown and Company, 1969.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: ed. Da UFMG, 1998.

BENITES, Tônico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá**: impactos e interpretações indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CAMARA JR, Matoso Joaquim. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

CREPALDE, Adilson. **A Construção do Significado de Tekoha pelos Kaiowá do Mato Grosso do Sul**. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

CHAMORRO, Graciela. **Terra madura vyaraguyje**: fundamento da palavra Guarani. Editora UFGD. Dourados-MS, 2008.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging**: Language, bilingualism and education. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 20

Gorete Neto, Maria. **As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia**: implicações para a formação de professores. Campinas, SP : [s.n.], 2009.

GROSJEAN, François. **Transfer and language mode**. Bilingualism: Language and Cognition, 1998.



Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

KÖVECSES, ZOLTÁN. **Metaphor in Culture: Universality and Variation**. Cambridge University Press: New York, 2005.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilingüismo e educação bilíngüe** – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

MELIÁ, Bartomeu; GRÜMBERG, Georg; GRÜMBERG, Friedl. **Los Pâi- Tavyterã: etnografía guarani del Paraguay contemporâneo**. Asunción: Centro de Estudos Antropológicos, Universidad Católica "N.S. de la Asunción", 1976.

MURA, Fabio. **À procura do “bom viver”**: território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowá. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, RJ, 2006.

SOUZA, Jesus Maria. O olhar etnográfico perante a diversidade cultura. PSI (**Revista de Psicologia Social e Institucional**) 2 (1) 107 -120. Universidade da Madeira, 2000.

Recebido Para Publicação em 31 de maio de 2019.

Aprovado Para Publicação em 23 de julho de 2019.