



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-
AMERICANOS (PPG IELA)**

**ESCOLA SOBRE A LINHA INTERNACIONAL: AMBIENTE ESCOLAR
SOCIOCULTURAL NA REGIÃO DA FRONTEIRA SUL DE MATO GROSSO DO
SUL**

GLAUBER DA SILVA

Foz do Iguaçu
2018



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-
AMERICANOS (PPG IELA)**

**ESCOLA SOBRE A LINHA INTERNACIONAL: AMBIENTE ESCOLAR
SOCIOCULTURAL NA REGIÃO DA FRONTEIRA SUL DE MATO GROSSO DO SUL**

GLAUBER DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Latino-Americanos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura Janaina Dias Amato

Foz do Iguaçu
2018

GLAUBER DA SILVA

**ESCOLA SOBRE A LINHA INTERNACIONAL: AMBIENTE ESCOLAR
SOCIOCULTURAL NA REGIÃO DA FRONTEIRA SUL DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Latino-Americanos.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Laura Janaina Dias Amato
UNILA

Prof.^a Dr.^a Maria Ceres Pereira
(UNILA)

Prof.^a Dr.^a Eloá Soares Dutra Kastelik
(UNIOESTE)

Foz do Iguaçu, 21 de setembro de 2018.

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação da Biblioteca Latino-Americana
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA

S586e

Silva, Glauber da

Escola sobre a linha internacional: ambiente escolar sociocultural na região da fronteira sul de Mato Grosso do Sul / Glauber da Silva. - Foz do Iguaçu-PR, 2018.
149 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Foz do Iguaçu - PR, 2018.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Laura Janaina Dias Amato.

1. Cultura - Sociedade - Educação. 2. Sociolinguística - Ensino - Pesquisa. 3. Linguística - Preconceito. 4. Indígenas Guaranis - Fronteira Sul (MS). I. Amato, Laura Janaina Dias. II. Título.

CDU 316.722:81'27(=1.817.1-82)

Dedico este trabalho inteiramente à minha família, a qual amo incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Professora Dr.^a Laura Janaina Dias Amato, não somente pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo, pela boa vontade, paciência, perseverança e confiança que teve para comigo.

Às Professoras da banca pelas importantes e valiosas sugestões e contribuições, especialmente à Professora Dr.^a Maria Ceres Pereira, que me deu o incentivo para vir para a UNILA, me apoiou desde o projeto, na qualificação, e até a Banca de Defesa.

À minha preciosa família, especialmente na pessoa da minha amada esposa, Jouze Kelly, que suportou a minha ausência nesse período todo, apoiando-me em todas as minhas necessidades, e aos meus dois filhos amados, Thamila e Glauber Andrei.

E por fim, ao Senhor, o meu Deus, ao qual eu atribuo todas as boas dádivas.

Kikiô

Kikiô nasceu no centro
Entre montanhas e o mar
Kikiô viu tudo lindo
Todo índio por aqui
Índia América deu filhos
Foi Tupi foi Guarani
Kikiô morreu feliz deixando
a terra para os dois
Guarani foi pro sul
Tupi pro norte
E formaram suas tribos
cada um em seu lugar
Vez em quando se encontravam
Pelos rios da América
E lutavam juntos contra o
branco em busca de servidão
E sofreram tantas dores, acuados no sertão
Tupi entrou no Amazonas
Guarani ainda chama...
Kikiô na lua cheia quer Tupi,
quer Guarani.

Cantor: Almir Sater/ Composição: Geraldo Espíndola

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População Guarani na América (2015-2016)p. 24

Gráfico 2 - Demonstrativo da População de Aral Moreira/MS p.33

Gráfico 3 - Indígenas Falantes e Não-Falantes de Línguas Indígenas p.70

Gráfico 4 - Indígenas Falantes e Não-Falantes da Língua Portuguesa p.70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de ocupação dos Povos Guarani na América do Sul	p.25
Figura 2 - Ampliação do mapa anterior	p.26
Figura 3 - Fachada frontal da Escola Municipal Adroaldo da Cruz	p.31
Figura 4 - Localização do Município de Aral Moreira/MS	p. 32
Figura 5 - Marco da Fronteira Brasil/Paraguai	p.32
Figura 6 - Crianças Indígenas em protesto por melhores condições de estudos. p.44	
Figura 7 - Mapa da Extensão de Fronteira Brasil/Paraguai	p.91
Figura 8 - Faixa Internacional de Fronteira (COMUNAL)	p.92
Figura 9 - Faixa Comunal	p.96
Figura 10 – Divisa Brasil/Paraguai e a Comunal	p.97
Figura 11 - Família Indígena moradores na Faixa Comunal	p.103
Figura 12 - Protesto de Indígenas em defesa da Terra e de sua Identidade	p.118

SIGLAS

ASIE – Ação Saberes Indígenas na Escola

CF – Constituição Federal

CIMI – Comissão Indigenista Missionário

CONEEI – Congresso Nacional de Educação Escolar Indígena

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAIND – Faculdade Intercultural Indígena

FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GBEEI – Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena

GMGC – Guia Mapa Guarani Continental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

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

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

TI'S – Territórios Indígenas

TRT/MS – Tribunal Regional do Trabalho do Estado de Mato Grosso do Sul

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNILA – Universidade da Integração Latino-Americana

USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

Este trabalho buscou estudar o ambiente sociocultural escolar, na região da fronteira sul de Mato Grosso do Sul, entre Brasil e Paraguai, tomando como ponto de partida uma escola pública rural na cidade de Aral Moreira/MS, onde podemos encontrar um espaço escolar socioculturalmente complexo, heterogêneo, multiétnico e plurilinguístico, marcado por encontros ou desencontros culturais, verificados nas relações interétnicas de crianças indígenas e não-indígenas, brasileiras e paraguaias, filhos de produtores rurais, assentados e indígenas desaldeados, falantes das línguas português, e/ou guarani. O objetivo central do trabalho foi verificar se há manifestações de inferiorização étnica, cultural e linguística em relação aos alunos indígenas no ambiente escolar, culminando com a negação da sua língua, cultura e identidade. A pesquisa foi realizada por meio de observações em sala de aulas e entrevistas semiestruturadas com professores, pais e alunos indígenas, tanto no ambiente escolar como nos espaços de ocupação indígena, na faixa internacional de fronteira Brasil/Paraguai. Ao focar especialmente os professores não indígenas e os alunos indígenas no espaço escolar, estes em seu meio familiar, foram verificadas situações de inferiorização da língua, da cultura e da identidade indígena por parte de todos os sujeitos desse espaço, culminando com a negação de identidade, da língua e da cultura indígena/Guarani, que ao considerarem a supervalorização da cultura e língua não-indígena, negam o valor das outras manifestações étnicas, culturais e linguísticas presente nesse complexo ambiente escolar. Percebemos que a escola fortalece a negação linguística ao utilizar exclusivamente a língua não-indígena para a formação escolar, e, ao não estar preparada para reconhecer as diferenças consistente desse meio sociocultural, plurilinguístico, multiétnico, especialmente no que respeita aos estudantes indígenas em ambiente escolar não-indígena nessa região de fronteira. O texto buscou, na reflexão sobre língua, cultura e identidade, considerando as particularidades do espaço fronteiro, discutir questões de diferenças e igualdades, de aceitação do outro e tolerância em relação as diversidades plurais presentes nesse meio sociocultural. Concluimos que a dificuldade de coexistência cultural acaba por promover ou permitir diversas manifestações de preconceitos em relação às línguas, as etnias e as condições sociais, da coletividade e do indivíduo, promovendo a negação da própria identidade indígena. Foram percebidos tratamentos inferiorizantes, discriminatórios e invisibilizantes que permeiam com naturalidade o ambiente escolar.

Palavras-chave: Interculturalidade; Identidade; Preconceitos Linguísticos; Cultura.

MOMBYKY

Ko tembiapo ojeporeka oikuaa temimbo'e oikoha mbo'eroype, jeikoha fronteira sul de Mato Grosso do Sul, mokõi tetã guasu Brasil ha Paraguai, ojeporavo peteĩ mbo'eroy oĩva mbairý tetãme Aral Moreira/MS pe, jatopa upepe heta teko/jeiko ambue ijetu'uva, jeikuaa porã'ỹ, mokoĩ reko ha ñe'ẽ heta, ojetopa paite mbo'eroype mitã heko ambueva, ava, karai ha paraguayas, oñotyhã petei temity ra'y, oikova tape koratare oha'arõva yvy ha ava oġuahẽseva ijyvype, õne'ẽva karai ñe'ẽme ha ava ñe'ẽme. Ko tembiapo Jehupytyrã há'e oho ohecha oĩpa teko ñemomichĩ ava rehe jeiko mbo'eroy rupi, upecha jehecha haġua mba'eíchapa ñemonguese heko ha iñe'ẽ kuéra. Ko Jeporeka ojejapo ñemaña temimbo'e jeikuaa rendape, ñemongueta mbo'ehara ndive, tua kuéra ndive ha ava temimbo'e ndive, ko ñemongueta ndopytaĩ mbo'eroyente jeha ave ava oime hape. Ñemaña ave mbo'ehara karaire ha temimbo'e avare jeikuaaha rendape, oikohape ijere rehegua ndive, upeícha ojetopa/ojehecha oñemomichĩha ava ñe'ẽ, ava reko ha ava jehecha enterõ oĩva upepe, upecha ndohejai hape heko kuéra oĩva upe temimbo'e kuéra pa'ũguepe. Rohecha mbo'eroy ndohejai ava ñe'ẽ imbarete ha ipytu'u, upe rupi nombhapei arandu hekoitepe, omoisente karai arandu ichupe kuéra. Ko jehai pyre ogueru jehesa mondo ñe'ẽ rehe, teko ha jehechapyre, ohechauka fronteira reko, upe rupive ohechauka tape ñemongueta, ikatu haġuaícha jegueru umi teko mbo'ehara mba'apope. Rombogue tembiapo rohechauka hyapu hatã haġua teko tekotevẽ ohasa ae'ỹ rupi, upecha oĩha ñemongu'e mbo'eroype oguerokirĩ heko. Ojehecha ave opacha ojeguerekoha umi orekova teko ete ijehe/hendive, mbeguepe omboguese ichugui kuéra umiva.

Ñe'eyta kuéra: Hetarekoarandu; Hekoha'ehaícha; Ae'y ñe'e ahenore.

SUMÁRIO

Introdução.....	14
CAPÍTULO I – ESCOLA SOBRE A LINHA INTERNACIONAL: CULTURA, IDENTIDADE	23
2.1 Nação Guarani: Povo e Cultura, Origem, População e Território	24
2.2 Modo de Vida Guarani	32
2.3 Ambiente da Pesquisa e Metodologia	33
2.4 A Educação Escolar Indígena: origem	36
2.5 Escola Indígena e Escola Não-Indígena	43
2.6 Educação Escolar Indígena	46
CAPÍTULO II – A LÍNGUA GUARANI: TRAÇO DE IDENTIDADE E CULTURA	49
3.1 Bourdieu e os Mercados Linguísticos	49
3.2 Língua é Identificação Social?	53
3.3 Preconceito Étnico e Discriminação Linguística	57
3.4 Preconceito Linguístico	60
3.4.1 O Brasil que não Fala só o Português	61
3.5 Língua enquanto Traço Social	64
3.6 Línguas Indígenas.....	68
3.7 Dados Estatísticos e as Línguas Indígenas	71
3.8 Cultura.....	74
3.8.1 Interculturalidade.....	77
3.9 Identidade.....	81
CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES SOBRE A FRONTEIRA, A ESCOLA E O ALUNO INDÍGENA.....	88
4.1 Fronteira: que limites são esses?	89
4.1.1 Linha Internacional de Fronteira - Comunal: um não-lugar.....	92
4.2 Fronteira, Boundary, Border ou Limite	100
4.3 Das Entrevistas	100
4.4 Escola sobre a Linha: de quem e para quem?.....	104
4.5 Do Não-Lugar à Escola Não-Indígena	105
4.6 A escola: não-espço indígena	114
4.7 O Indígena na Escola.....	117
4.8 O Indígena e a sua Identidade.....	119
4.9 O Indígena e a Língua da Escola.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	133
ANEXOS.....	139

1. INTRODUÇÃO

Minha terra natal e meu lar, a cidade de Dourados/MS, está distante 220 km da capital, Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul. De família de baixa renda, cresci em situação de extrema pobreza, em uma área de periferia da cidade. Sem nunca conhecer meu pai, sobrevivi graças aos esforços de minha mãe, doméstica, que trabalhava arduamente para manter meus irmãos e eu com o mínimo para a nossa manutenção. Trabalhei desde muito pequeno vendendo rapadura, picolé, pastéis, frutas na rua, em suma, não tive muito tempo de criança, pois a responsabilidade de filho mais velho dentre quatro irmãos me obrigava a lutar pelo sustento da casa. Percebi no final da adolescência que a única alternativa para a transformação e melhorar a minha condição social seria mediante o estudo. Ninguém me guiou nesse sentido, ao contrário, as condições e o contexto social orientavam para as facilidades da marginalidade, como aconteceu com diversos amigos de infância, que moravam vizinhos de minha casa. Amados parentes afirmavam, pelos exemplos das pessoas com as quais avizinhávamos, que eu seria marginal. Tive a vontade de ser diferente daquelas palavras, o que percebo que somente foi viável mediante orientação de poucos e admiráveis amigos e a educação escolar.

Na escola, sofria bullying, mesmo sem saber o que era, por conta da minha situação de pobreza, por conta das minhas vestimentas muito simples e velhas, adivindas sempre de pessoas estranhas. O material escolar que eu usava eram todos doados da escola. A bolsa (ou picuá – como minha mãe chamava) em que eu carregava meus cadernos brochuras era confeccionada em jeans usado. Sentia um pouco de vergonha da minha condição, e procurava sentar-me sempre ao fundo da sala, para ser menos visto. A própria professora primária ousou a chamar-me de “burrinho, mas muito bonzinho e quietinho”. Todos esses tratamentos sedimentaram em mim, fazendo com que eu me sentisse o pior da sala, o mais pobre, a criança sem pai, inclusive aquele de pior rendimento escolar.

Essa situação melhorou na adolescência, quando minha mãe se casou com um senhor, filho de japonês, mestre de obra, que passou a ser o provedor de nossa família, tornando-se, para todos os efeitos, o meu pai, quem começou a garantir a melhor condição de vida, proporcionando alimentação, vestimentas e

moradia minimamente dignas. Ainda que não houvesse carinho de pai, foi ele a pessoa que possibilitou a mudança da minha condição social, permitindo um novo momento na minha história. Na escola, assumi uma nova postura: procurando ser um bom aluno, mais participativo, sentava-me nas primeiras fileiras, e comecei a interagir com os demais colegas.

A minha primeira condição social, entendo hoje, como análoga a de muitas crianças indígenas, que vejo perambulando nas ruas da minha cidade, pedindo um pão velho para matar a sua fome. São muitos indígenas: a cidade de Dourados possui uma das maiores populações indígenas urbanas do país – são cerca de dezoito mil indígenas vivendo em uma reserva de 3600 hectares, de três etnias, Guarani/Kaiowá, Terenos e Bororó, ou seja, área insuficiente para manter uma cultura de subsistência, que garanta alimentação para todas as pessoas indígenas. Essas pessoas indígenas saem pelas ruas da cidade, perdidas, sem perspectiva de trabalho, sem alimentação, sem condições humanas minimamente dignas. Essa situação provoca a mendicância, em que homens, mulheres e crianças batem nas casas pedindo alimentos: “Tem alguma coisa pra me dar? Tem pão velho?”

A minha atenção pelos problemas sociais das pessoas indígenas, eminentemente presente no município de Dourados, se iniciou ainda no Ensino Médio, quando pude assistir, pela primeira vez, a uma performance de um poeta da cidade de Dourados/MS, que retrata em seus textos a situação de vulnerabilidade social dos povos indígenas, especialmente nesta cidade. Uma apresentação, que custava apenas R\$ 2,00 (dois reais), marcou-me irremediavelmente. Todos os alunos, do período vespertino, reunidos no saguão da Escola Estadual Presidente Vargas, no ano de 1996, e, assentados ao chão, contemplávamos Emmanuel Marinho¹. Para todos aqueles alunos, figurava ele como o principal artista da cidade.

¹ Emmanuel Marinho é poeta, ator e educador, nascido em Dourados. Tem formação acadêmica em Psicologia e pós-graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Publicou os livros: "Ópera 03" (1980); "Cantos de Terra" (1982); "Jardim das Violetas" (1983); "Margem de Papel", (1994); "Satilírico", (1995), "Caixa de Poemas", (1997) e "Caixa das Delícias", (2003). Na música, Emmanuel gravou os CDs "Teré" e "Encantares" (2015), onde reuniu nomes singulares da música brasileira. É criador e intérprete dos espetáculos "Porã", "O Encantador de Palavras", "Satilírico", "Ultimato: O Poema Secreto de S.J.", dentre outros, espetáculos solo, com encenação e texto do poeta-ator. "Em suas performances, o poeta, ator e educador alterna momentos de humor sutil e outros de puro lirismo. Seus projetos abraçam a educação e a arte; cada apresentação, mais do que um espetáculo, é uma visita à comunidade, que tem muitas histórias para

Era um orgulho termos ali um poeta que se apresentava em grandes teatros, no Brasil e Portugal, e agora, apresentando-se em nossa escola.

Atento a cada uma das suas palavras, que acompanhadas com uma gaita e uma sanfona, soavam como música aos meus ouvidos, ao mesmo tempo em que refletia as críticas sociais contidas nos versos. Das muitas poesias declamadas na oportunidade sobre a vida douradense e sul-mato-grossense, principalmente remetendo à tradição e cultura indígena, uma chamou muito a minha atenção, pois retratava justamente o indígena na cidade de Dourados e a sua condição social:

Genocídio

(crianças batem palmas nos portões)

Tem pão velho?
 Não, criança,
 Tem o pão que o diabo amassou;
 Tem sangue de índios nas ruas
 e quando é noite
 a lua geme aflita
 por seus filhos mortos.

Tem pão velho?
 Não, criança...
 Temos comida farta em nossas mesas
 abençoada de toalhas de linho, talheres...
 temos mulheres servis, geladeiras,
 automóveis, fogão...
 Mas não temos pão.

Tem pão velho?
 Não, criança...
 Temos asfalto, água encanada,
 supermercados, edifícios...
 Temos pátria, pinga, prisões,
 armas e ofícios...
 Mas não temos pão.

Tem pão velho?

contar, trocar e celebrar a vida". Ele recebeu vários prêmios, dentre os quais destacam-se: o Prêmio Marçal de Souza; no ano passado foi contemplado com a outorga de Guardiã dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), do Programa das Nações Unidas/ONU. Em outubro de 2015, foi condecorado no grau de Comendador na Ordem Guaicurus do Mérito Judiciário, pelo Tribunal Regional do Trabalho de Mato Grosso do Sul (TRT/MS) e empossado na cadeira 33 da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras. (Fonte: Jornal O Progresso, Caderno B, 16/05/2018.

Não, criança...
 Tem sua fome travestida de trapos
 nas calçadas
 que tragam seus pezinhos
 de anjo faminto e frágil,
 pedindo pão velho pela vida...
 Temos luzes sem alma pelas avenidas...
 Temos índias suicidas...
 Mas não temos pão.

Tem pão velho?
 Não, criança...Temos mísseis, satélites,
 computadores, radares...
 Temos canhões, navios, usinas nucleares...
 Mas não temos pão.

Tem pão velho?
 Não, criança...
 Tem o pão que o diabo amassou...
 Tem sangue de índios nas ruas,
 e quando é noite
 a lua geme aflita
 por seus filhos mortos.

Tem pão velho?
 Tem pão velho...

Emmanuel Marinho

A poesia trouxe-me também a admiração pela cultura dos povos indígenas, e criou mais profundas reflexões a respeito desses povos marginalizados, preconceituados, em situação economicamente vulnerável, atingidos pela subnutrição ou desnutrição, em resumo, a situação de miséria parecia correlata as situações de fome que eu passara.

Formado em Letras, e na condição de professor de língua portuguesa e literatura, na rede pública de ensino, por diversas vezes, explorei os textos de Emmanuel Marinho em sala de aula, refletindo junto com alunos a conjuntura social dos povos indígenas na cidade de Dourados. Ao ingressar como servidor na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, no ano de 2008, passei a conviver com ambientes de Ensino, Pesquisa e Extensão. Vale mencionar que essa Universidade possui desde a sua criação, destaque em estudos dos povos indígenas da região, sobretudo nos cursos das ciências humanas e sociais. A UFGD possui inclusive, uma Unidade Acadêmica especificamente voltada para a formação

de professores indígenas, a FAIND – Faculdade Intercultural Indígena, criada em 2012, cujos cursos de graduação são Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, e Educação do Campo.²

Atuando na área administrativa da Universidade, principalmente na Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEX/UFGD), exerci a função de supervisor da Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), o que me proporcionou contato pessoal com indígenas da etnia Guarani/Kaiowá, na região da fronteira sul de Mato Grosso do Sul, entre Brasil e Paraguai. O Programa ASIE, implementado pela Resolução SECADI/MEC nº 54, de 12 de dezembro de 2013, tem como objetivo principal a formação continuada de professores indígenas que atuam na Educação Escolar Indígena, viabilizando a elaboração, a publicação e disponibilização às respectivas comunidades indígenas, de materiais didáticos e paradidáticos que levem em conta a realidade sociocultural desses povos, ressaltando as especificidades da organização comunitária, do plurilinguismo e da interculturalidade, que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas, partindo dos seus conhecimentos empíricos, não disciplinares e tradicionais para a formação escolar dos alunos indígenas.

No Estado de Mato Grosso do Sul existem dois núcleos da ASIE: UFMS/UCDB e UFGD/UEMS. Na UFGD, são sujeitos dessa formação continuada, cerca de 500 professores indígenas por ano, prioritariamente de escolas indígenas, localizadas em diversas aldeias das cidades da região sul do Estado de Mato Grosso do Sul. A seleção desses profissionais se dá por meio de assinatura de Termo de Cooperação entre o município e a universidade. Assinado o convênio, os professores manifestam interesse em realizar a formação, obedecendo a ordem de inscrição e o número disponibilizado ao município, proporcional ao número de alunos indígenas da região.

²O Curso “Projeto Intercultural Teko Arandu” iniciou-se em 2008, com a intenção de ser apenas um curso semelhante ao normal-médio, visando a formação de professores indígenas, para atuarem especificamente nas Escolas Intercultural Indígenas. O Projeto, em parceria com o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, duraria inicialmente quatro anos, mas a demanda contínua, levou a UFGD integrá-lo em sua grade de cursos. A partir de 2011, o Projeto tornou-se “Curso de Graduação Intercultural Teko Arandu”, e passou a ser voltado para a formação superior de professores indígenas, na dinâmica da Pedagogia da Alternância, ou seja, os alunos fazem estudos concentrados na Universidade durante quatro encontros anuais de 15 dias (Tempo Universidade), e são atendidos também nas suas comunidades locais nos demais períodos do ano (Tempo Comunidade).

Dos professores assistidos, há cerca de 50 professores indígenas que realizam as funções de orientadores, pesquisadores indígenas. Há também, coordenadores municipais, geralmente, não indígenas, que são indicados pelas Secretarias Municipais de Educação. Essa equipe local (50) recebe mensalmente a formação na Universidade, promovida por professores indígenas e não-indígenas da educação superior da instituição, além da participação de mestres tradicionais e rezadores indígenas. Essas formações são repassadas posteriormente aos demais educadores, nas respectivas escolas indígenas. Os orientadores e coordenadores locais acompanham semanalmente a realização das atividades e a aplicação das orientações nas salas de aula. Os professores que participam da ação são acompanhados por um período mínimo de 10 meses, recebendo uma bolsa de formação do FNDE/MEC. Além dos encontros na UFGD com os professores orientadores indígenas, a equipe de formação (coordenador geral e supervisores) realizam visitas às escolas das aldeias, visando o acompanhamento da execução de tarefas solicitadas no âmbito da ASIE. As prefeituras municipais, por meio das respectivas Secretarias de Educação, também assumem função preponderante para o desenvolvimento das atividades, haja vista que por meio delas é viabilizada a participação dos orientadores de estudos na formação, com a liberação das atividades docentes nos períodos de formação e a disponibilização de transporte dos professores indígenas das aldeias até a Universidade.

A maioria das escolas indígenas se encontra em zona rural, acessíveis por meio de estradas vicinais precárias e distantes dos centros urbanos. Essa dificuldade impossibilitou, por várias vezes, a participação dos professores nos encontros de formação. Houve situações em que professores indígenas ficaram isolados por vários dias pela impossibilidade de acesso de veículos, devido a fortes e constantes chuvas.

Apesar de o Projeto estar voltado prioritariamente para escolas indígenas, há algumas escolas urbanas que atendem alunos indígenas e não-indígenas, e por conta desse fato, há professores de escolas urbanas atendidos pela ASIE. Durante meu envolvimento na ASIE, percebi que haviam famílias que preferiam enviar seus filhos às escolas urbanas, mesmo que em sua aldeia tivesse escola indígena. Uma das premissas para tal escolha, pode estar a busca pela formação escolar não-indígena, pelo aprendizado exclusivo em língua portuguesa e

por entender que a escola urbana poderia ser melhor, e que atende melhor as expectativas do mercado de trabalho não-indígena.

Essas escolas não-indígenas localizadas em região de fronteira, acabam por receber alunos indígenas e não-indígenas, brasileiros e paraguaios, tornando-se permeada por encontros étnicos e linguísticos-culturais. São crianças falantes de português, espanhol e guarani, além de fenômenos linguísticos, ou, como entende Sturza (2016), línguas em contato, como o portunhol (português e espanhol) e o jopará (espanhol e guarani).

Esta pesquisa foi realizada em uma escola rural, no município de Aral Moreira, fronteira sul do Estado de Mato Grosso do Sul, distante 135 km da UFGD e 355km da capital do Estado. Aqui abro o primeiro parêntesis para apresentar a Região, fronteira seca com o Paraguai, o que permite o livre trânsito de pessoas, indígenas ou não, de um lado a outro da divisa, sem qualquer controle aduaneiro ou imigratório. Por se tratar de uma região baseada na agricultura e pecuária, trabalhadores rurais prestam serviços em ambos os lados da fronteira Brasil/Paraguai. Por vezes mudam-se com suas famílias para o interior do país vizinho, o Paraguai, promovendo a retirada de seus filhos da escola, e ao retornarem, tentam recoloca-los novamente, mas de todo modo, muitas vezes, já com o ano letivo em andamento. Da mesma forma, há alunos indígenas que iniciam seus estudos em escolas urbanas, mas por conta da distância ou da necessidade de trabalhar para auxiliar no sustento doméstico, acabam por vezes, desistindo da escola, ou não acompanhando as aulas com muita frequência.

Ao visitar algumas das escolas na cidade de Aral Moreira/MS, urbanas e rurais, foi possível perceber que o corpo discente é heterogêneo, pois compartilham um espaço escolar multiétnico, onde encontramos alunos brasileiros, paraguaios, brasiguaios³, podendo ser indígenas, não-indígenas, filhos de assentados, trabalhadores autônomos e de produtores rurais. Esse contexto escolar, multifacetado, multiétnico, plurilinguístico e heterogêneo despertou o meu interesse

³Brasileiros ou descendentes estabelecidos em terras paraguaias, proprietários de terras ou trabalhadores agrícolas, geralmente instalados próximos à fronteira, mas que mantém o uso da Língua Portuguesa, tradições e costumes culturais, educação e a moeda brasileira. Muitas vezes, por conta da ocupação das terras paraguaias, sofrem com a xenofobia, sendo acusados de ocupação territorial de forma ilegal.

pela pesquisa, visando verificar se há formas de tratamentos carregadas de preconceitos étnicos e linguísticos em relação aos alunos indígenas e sua cultura/língua, e se há manifestações de inferiorização da língua e da cultura Guarani frente a língua português e espanhol, além da tentativa de imposição da língua da escola: o português. Será verificado o reconhecimento e supervalorização da cultura eurocêntrica, não-indígena.

Checar se, em havendo manifestações preconceituosas em relação aos indígenas, há também a tentativa de negação da identidade étnica/cultural/linguística. São sujeitos da presente pesquisa pais, professores não-indígenas, e alunos indígenas, considerando especificamente o espaço em que estes realizam suas atividades discentes. Por fim, a intenção é estudar essa situação heterogênea, em meio aos (des)encontros étnicos, linguísticos e culturais, a fim de refletir sobre questões relacionadas a identidade/linguagem/cultura.

Compreendo a necessidade de realizar um trabalho interdisciplinar, por meio de entrevistas e observações, de modo a refletir sobre temas pertinentes à linguística, à antropologia, à sociologia, entre outras áreas afins. O fato de realizar esse estudo poderá servir de base para debates com a finalidade de denunciar conflitos interculturais, o que não é exclusiva dessa região, mas que ao entender esse contexto, pode-se pensar em modos de promover o respeito a minorias marginalizadas e preconceituadas em nosso meio social. Pretende-se proceder a uma investigação considerando a perspectiva local, no caso em tela, a estudantes indígenas em situação de fronteiras e conflitos interculturais no contexto educacional.

Optou-se em realizar entrevistas semiestruturadas ou livres, e observações para conhecer melhor o ambiente escolar caracterizado por (des)encontros culturais, propondo-se a realizar um trabalho que compreenda os aspectos culturais, étnicos, linguísticos e sociais de alunos indígenas em situação de contato cultural/linguístico com alunos não-indígenas, em escolas-não indígenas.

Parte-se da premissa de que as condições de vulnerabilidade social das crianças indígenas as colocam em situação de inferioridade frente as pessoas não indígenas, de modo que sua língua, cultura e identidade se tornam juntamente

inferiores socialmente, o que produz a negação cultural, identitárias e linguística, levando a essas pessoas a buscarem uma nova alternativa na assimilação de todo um conjunto cultural não-indígena, alternando ou negando toda a sua identidade cultural/linguística de acordo com o seu contexto social.

Este texto procurará desenvolver, no capítulo II, a apresentação de questões relativas ao contexto escolar intercultural de fronteiras, da educação específica para indígenas, de como surgiu e como acontece a educação de indígenas em escolas não-indígenas. Apresentaremos melhor o ambiente de pesquisa, o povo indígena desse mesmo ambiente, e as línguas indígenas e não-indígenas presentes nesse meio.

No Capítulo III, abordaremos autores que trabalham com pesquisas afim de subsidiar com os aportes teóricos as discussões inerentes ao tema desta dissertação. Percebe-se a relevância na abordagem de conceitos e estudos a respeito da linguagem, da língua enquanto traço de identificação social, como manifestação cultural. Apresentaremos ainda dados a respeito de línguas indígenas, e por fim, preconceitos étnicos e linguísticos em contextos indígenas, cultura e identidade.

No Capítulo IV, serão apresentadas as entrevistas com alunos indígenas, pais e professores da escola, bem como, dos momentos de observações realizadas na escola e na comunidade local, e por fim, serão analisadas e discutidas, a luz dos teóricos abordados no capítulo anterior, as questões de língua, identidade, cultura, preconceitos étnicos e linguísticos, caso sejam apresentados nos estudos e entrevistas realizados.

2. CAPÍTULO I – ESCOLA SOBRE A LINHA INTERNACIONAL: CULTURA, IDENTIDADE

A fronteira seca entre Brasil e Paraguai já pressupõe a interculturalidade, dada a sua permeabilidade, proporcionando encontros sociais, linguísticos e culturais entre os dois países. A fronteira política é algo distinto da fronteira social, cultural e linguística. De acordo com Albuquerque (2009), a fronteira é um espaço onde:

(...) o Estado nacional e os agentes locais fronteiriços constroem e redefinem as identificações nacionais, regionais e locais. A periferia da nação pode ser pensada como centro e as identificações nacionais se firmam mediante a relação cotidiana com indivíduos pertencentes a outras nações. O Estado nacional constrói os limites políticos e os agentes locais criam variados sentidos para esse limite estatal, criam outras fronteiras culturais e variadas formas de autoidentificação (classe, nação, gênero, raça, etc.) e de classificação dos outros (...) as fronteiras nacionais podem ser analisadas como espaços privilegiados de intercâmbios, de travessias, hibridismo e mestiçagem. As fronteiras seriam um campo singular de trânsito cultural e estão relacionadas com os atuais processos de globalização e de redefinição dos Estados Nacionais. A fronteira é geralmente percebida como lugar de passagem, porosa e espaço de contatos culturais e trocas simbólicas. (ALBUQUERQUE, 2009).

Ao escolher como objeto de estudo uma escola situada a poucos metros da linha internacional de fronteira, entre o Brasil e Paraguai, cuja comunidade é composta por brasileiros e paraguaios, nascidos na própria localidade, ou migrantes e brasiguaios, agricultores, assentados rurais ou grandes produtores, formada também por uma comunidade de trabalhadores agrícolas, prestadores de serviços rurais, que não possuem propriedade, e por fim, por pessoas indígenas, cuja cultura/língua os distinguem das demais pessoas desse espaço geográfico, deslocados para a margem extrema do país, em um espaço físico literalmente excludente, sobre a linha internacional de fronteira – denominada pelos moradores da região como Faixa Comunal - numa clara negação ao direito de ocupar a terra tradicionalmente indígena. Podemos verificar que esse é lugar de passagens, de porosidade, espaço contatos e trocas culturais, conforme cita Albuquerque (2009).

Fora os conflitos territoriais existentes nessa região, todas essas personagens, indígenas ou não, podem se encontrar justamente na escola, representados nas pessoas dos estudantes, local onde ocorrem também choques de cultura e identidade. Para compreender inicialmente esse contexto, neste capítulo

será apresentado questões relativas ao contexto escolar intercultural desta fronteira, da educação específica para indígenas, de como surgiu e como acontece a educação de indígenas em escolas não-indígenas. Apresentaremos melhor o ambiente de pesquisa, e o Guarani como povo indígena originário desse ambiente, e as línguas indígena e não-indígenas presentes nesse meio.

2.1. Nação Guarani: Povo e Cultura, Origem, População e Território

De acordo com o IBGE (2016) a população Guarani/Kaiowá no Brasil é de cerca de oitenta e cinco mil, duzentos e cinquenta e cinco (85.255), cerca de trinta e um mil (31.000) indivíduos no Mato Grosso do Sul, e no município de Aral Moreira, setecentos e quatorze (714) indivíduos. Importa ainda mencionar que no Paraguai existem cerca de sessenta e um mil, setecentos e um (61.701) indivíduos Guarani, de acordo com o II Censo Nacional de Población y Videntes (2012) e o Mapa Guarani Continental (2016).

Os povos Guarani⁴ podem ser divididos em três subgrupos, que são

⁴ Koenigswald (1908) ao falar deles no início do século passado corrobora informações de diferentes momentos e diferentes fontes com respeito à atitude arreada de “esconder-se” nas matas e lugares de difícil acesso, distanciando-se do branco e evitando o contato. É interessante o depoimento de Koenigswald a respeito dos nomes que genericamente eram então aplicados, sem distinção subgrupal, a esses indígenas:

Cayua de Caa = mato e Awa = Homem. Encontramos na literatura em todas as grafias possíveis, como Cayua, Caygua, Caaygua, Cayagua, Cagoa, Cayoa, Caygoa, Cayowa, Caingua, Caa-owa, Cahahyba, Cahuahiva, Cabaiva e Ubayha. Poucos viajantes entraram em contato mais próximo com os ariscos Cayuas. Com o afastamento dos jesuítas (...) povos inteiros desapareceram, assim deles sabemos pouco mais do que os nomes (...) somente nas regiões situadas muito no interior, de acesso difícil, encontramos tribos, que sempre se conservaram separadas dos brancos (...) obedecendo aos seus costumes antigos. (...) O modo hostil e a desconfiança destas hordas contra tudo o que é estranho dificultou muito um estudo profundo do seu modo de viver (...). (Koenigswald, 1908: 1-2-3). Estudos etnográficos realizados por Nimuendaju (1912/1954, 1978, 1987), Métraux (1927), Watson (1952) e Schaden (1952/1974) ampliaram o conhecimento sobre estes povos. Serão identificadas, a partir destes estudos, as especificidades subgrupais referidas, as peculiaridades linguísticas e as particularidades na organização social, política, econômica, religiosa e cultura material.

Os Guarani na América são assim designados:

Bolívia: guarayos, chiriguano e izozeños; Paraguai: mbyá, ñandeva, paĩ-tavyterã (Kaiowá), ache (guayakí*), guarani-ñandeva (tapieté*) *Denominações depreciativas; Argentina: mbyá; Brasil: mbyá, ñandeva, paĩ-tavyetrã (kaiowa);

A população não indígena paraguaia, que fala a língua guarani, refere-se aos Guarani pelo termo ava (homem Guarani), também utilizado pelos subgrupos Guarani que vivem no país. No Brasil os termos “paisano” ou “patrício” também são utilizados pelos indígenas no discurso com o branco, ao referir-se a outros Guarani.

No Mato Grosso do Sul e em toda a região sul do país estes e outros grupos étnicos são genérica e depreciativamente chamados de “bugres”, termo que deve ser evitado por carregar concepção racista. O guarani-kaiowa, como são conhecidos na literatura antropológica brasileira, de bom grado, como informa Cadogan (1959), aceitariam a designação de paĩ, título empregado pelos deuses habitantes do paraíso ao dirigir-lhes a palavra, mas o nome que melhor lhes corresponde é o de tavyterã ou paĩ-tavyterã, que significa “habitante do povo [aldeia] da verdadeira terra futura” (távy-yvy-ete-rã). Os

os Guarani-Ñandeva, Guarani-Kaiowá e os Guarani-Mbyá, que se diferenciam por formas linguísticas, por costumes e práticas culturais e religiosas.

No tocante a cultura dos povos Guarani, não se pode determinar a eles fronteiras políticas, com divisas bem delimitadas, de modo que o indivíduo (avá – homem indígena) se compreende como pessoa pertencente à terra, pressupondo o livre trânsito entre os territórios politicamente demarcados. Vestígios antropológicos indicam que os Guarani habitam o território na América do Sul a mais de dois mil anos (CMGC; 2016, p.9). A presença de seus vestígios culturais, tradicionais e religiosos, como locais onde se invocam ou se rezam aos espíritos, cemitérios, casas de rezas, aldeamentos e outros marcos em determinada localidade indicam que aquele território é especificamente Guarani.

Então o que marca o território dos Kaiowá são os espíritos místicos dos objetos sagrados do lugar, a língua e a linguagem de cada xiru-kurusu (objetos de rituais/bastão sagrado) também os seres sobrenaturais (guardiões) que é propiciada pela natureza, ou seja, os diversos jara. (Machado, 2013, p. 34)

ñandeva referem-se a estes paĩ-kaiowa como tembekuára (orifício labial) por seu costume de perfurar o lábio inferior dos homens jovens onde se insere pequeno bodoque de resina em cerimônia de iniciação.

O nome Kaiowa deve decorrer do termo KA'A O GUA, ou seja, os que pertencem à floresta alta, densa, o que é indicado pelo sufixo "o" (grande), referindo-se aos atuais Guarani-Kaiowa ou paĩ-tavyterã. Haveria, desta forma, uma diferenciação em relação ao termo KA'A GUA, os que são da floresta sem, necessariamente, que seja densa ou alta, categoria em que se incluiriam os atuais Guarani-Mbyá.

Os Ñandeva conformam subgrupo Guarani denominado também Ava-Chiripa ou Ava-Guarani (ver Schaden, 1974; Nimuendaju, 1978) ou, ainda, ava-katu-ete (Bartolomé, 1991). Ñandeva é, segundo Schaden:

“a autodenominação de todos os Guarani. Gostam de usar expressões como ñandevaekue (nossa gente), ñandeva ete (é mesmo nossa gente). Txe Nhandeva ete (eu sou mesmo Guarani, um dos nossos) e outras semelhantes. Mas é a única autodenominação usada pelas comunidades que falam o dialeto registrado, por Nimuendaju, com o nome Apapukuva e que parece ter sido falado também pelos Tañigua e algumas outras hordas mencionadas por aquele autor. Proponho, por isso, que se reserve o nome Ñandeva para essa subdivisão” (1974: 2)

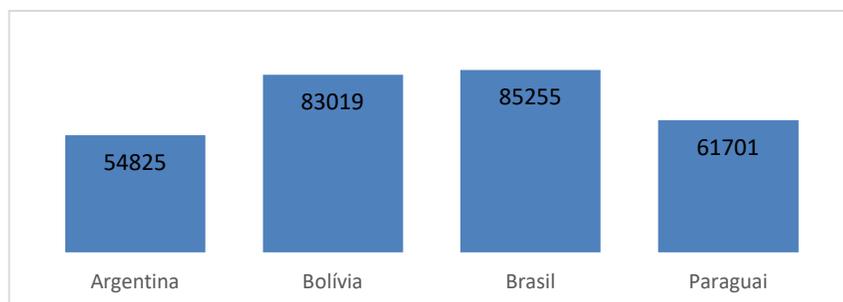
O termo ñandeva significa “nós”, “todos nós”. É, contudo, a única forma usada por aqueles que falam o dialeto que o etnógrafo Curt Nimuendaju levantou com o nome de Apapukuva (cf. Schaden, 1974, 1974:2;) Chase-Sardi et alli, 1990; Nimuendaju, 1978), denominação que, parece, se aplicaria a um subconjunto ñandeva pesquisado por Nimuendaju no início do século XX, e do qual não há notícias na atualidade. Os Ñandeva são apelidados pelos Mbyá de Txiripa'i, “os Txiripazinhos”.

Na literatura etnográfica estes Ñandeva são denominados Chiripa por Metraux (1948); Susnik (1961 refere-se a esse subgrupo como Chiripa Guarani ou Ava-Katu-Ete (“homens verdadeiramente autênticos”), este último também usado por Bartolomé (1977); Ava Guarani (homem guarani), segundo Cadogan (1959), é a autodenominação utilizada por eles. No MS são conhecidos como Guarani e no Paraguai como Chiripa, em referência à vestimenta de sua tradição ritual que lhes é típica. Para efeitos de reconhecimento da especificidade deste subgrupo que fala uma língua guarani, parece ser recomendável designá-los pelo termo ñandeva, que é o que utilizam quando falam sua língua, permitindo também que se fortaleça sua identidade como tal. (Fonte: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1) acessado em 26/06/2018.

Na época da chegada dos portugueses e espanhóis a este novo mundo, os Guarani já formavam uma Nação (sem estado), mantendo viva a sua cultura por meio de sua língua, suas memórias e tradições. Seu espaço geográfico era compreendido pelas partes mais baixas da América do Sul, a saber, Paraguai, sul do Brasil, norte da Argentina, Uruguai e sudeste Bolívia. Essa totalidade territorial era denominada *Tekohá*, que representa o solo onde pisam, juntamente com as matas e os rios.

De acordo com o Caderno Mapa Guarani Continental (CMGC, 2016), os Guarani formavam uma nação indígena de grande potencial produtivo agrícola, de modo que suas festas celebravam a abundância de suas colheitas, onde eram distribuídas entre si as suas faturas. Para dar descanso as suas terras, realizavam um rodízio em seus territórios, visando o não esgotamento dos recursos naturais, assim, se movimentavam por grandes áreas, também em busca de uma terra sem mal (uma terra não esgotada, que não seja desértica, onde hajam florestas, rios, abundância de caça e pesca, sem doenças, epidemias, mortes e conflitos). Mesmo os grupos dissidentes, mantinham seus costumes e tradições culturais, de forma que ao se espalharem pelas terras sul-americanas, mantiveram suas raízes e manifestações culturais e linguísticas.

Gráfico 1 - População Guarani na América (2015-2016)



Fonte: Mapa Guarani Continental 2016, p. 11 – acessado em 10 de outubro de 2017

Como demonstrado no Gráfico 1, os Guarani perfazem uma população superior a 280 mil indivíduos espalhados pelas regiões mais baixas da América Latina, de acordo com o Caderno Mapa Guarani Continental, “distribuídos em 1416 comunidades, aldeias, bairros urbanos e núcleos familiares, presentes desde o litoral Atlântico até a Região Andina”. (CMGC; 2016, p. 6)

Nos dois mapas que seguem (Figuras 2 e 3), podemos ver a situação da ocupação demográfica da Nação Guarani, no ano de 2016. O primeiro mapa demonstra que o centro da ocupação territorial Guarani foi e ainda é, as terras que perfazem fronteira entre o Brasil e o Paraguai, desde o Rio Paraná e Rio Apa, no Paraguai.

Figura 2 - Mapa de ocupação dos Povos Guarani na América

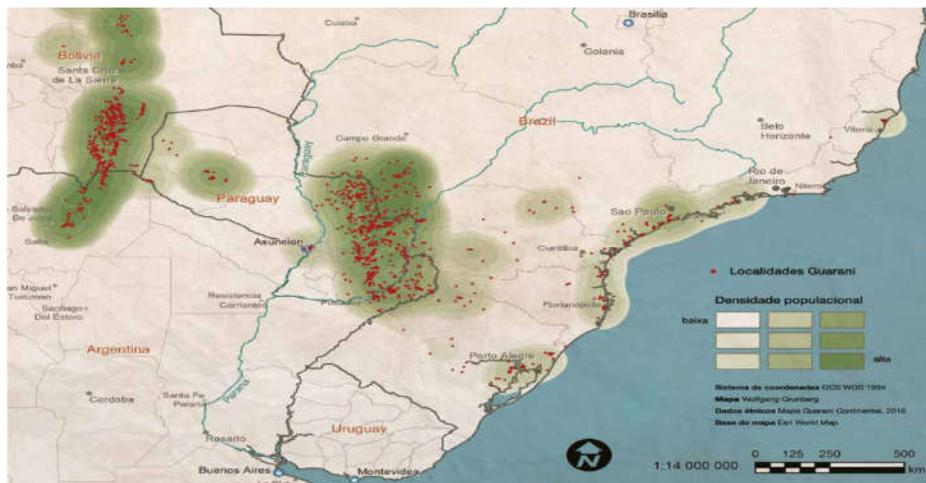


Fonte: <http://www.calameo.com/books/005161607e297932a8696> Acessado em 10 de outubro de 2017.

Nota: O mapa acima é um mapa interativo, de modo que a sua melhor visualização é possível acessado diretamente o site onde encontra-se disponível.

O segundo mapa é uma ampliação, com foco na região da fronteira sul de Mato Grosso do Sul, onde se localiza a cidade de Aral Moreira. Nesse mapa podemos notar a grande concentração de povos Guarani na região, assinalados por pontos em vermelho, ratificando que esse é o centro tradicional da vida Guarani. Cada ponto em vermelho representa a existência de vilas, aldeias, territórios ou povoados indígenas Guarani, quer seja no território brasileiro, quer seja no paraguaio, e, até mesmo, na Bolívia.

Figura 3 - Ampliação do mapa anterior



Fonte: Caderno Mapa Guarani Continental (2016), disponível em <http://guarani.map.as/#/> acessado em 10 de outubro de 2017.

O site Guarani Digital (<http://guarani.map.as/#/>) permite verificar a ocupação atual e interativa dos povos Guarani no Brasil, identificando sítios arqueológicos, terras, territórios e aldeias indígenas, além das condições legais de cada uma delas. No que diz respeito a denominação de Terras Indígenas e Territórios Indígenas, a antropóloga e professora no Departamento de Antropologia Social da USP, Dominique Tilkin Gallois salienta que:

Como expuseram vários estudos antropológicos, a diferença entre “terra” e “território” remete a distintas perspectivas e atores envolvidos no processo de reconhecimento e demarcação de uma Terra Indígena. A noção de “Terra Indígena” diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sob a égide do Estado, enquanto a de “território” remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial. (GALLOIS, 2016)

Conforme Gallois, Terra Indígena é o termo jurídico, que o governo usa para designar o espaço indígena, enquanto que o próprio indígena o entende como Território, pois vai além do espaço jurídico, mas o ambiente de realização de sua cultura. O modo de vida Guarani não os determina como paraguaios ou como brasileiros, senão como Nação Guarani, supranacionais e sem Estado, uma vez que seus costumes e modos de vida são pré-colombianos, ou seja, antes da criação dos Estados-Nação, e independem dos costumes dos colonizados. Se por um lado, não percebem as fronteiras, são percebidos os seus territórios, o espaço geográfico onde desenvolvem historicamente as suas tradições e manifestações culturais.

O Brasil passa a reconhecer os indígenas como pessoa de direito a

partir da Constituição de 1988, quando deixam de ser selvícolas tutelados pelo Estado. De igual modo, a Bolívia, a Argentina e o Paraguai, demoram bastante para reconhecer a plenitude de direitos das pessoas indígenas, contudo, esses países ao reconhecerem os povos indígenas, também reconhecem a sua existência anterior à ocupação espanhola, conforme podemos verificar no recorte que segue:

A existência e a realização do modo de ser das populações Guarani é anterior à organização dos Estados nacionais atuais. O território dos Guarani – guarani retã - também é anterior à criação e à conformação dos atuais países e de suas fronteiras, de fato muito recentes. Esta pré-existência é reconhecida na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, a Constituição da República do Paraguai, de 1992, a Constituição da Nação Argentina, de 1994, e a Constituição Nacional da Bolívia, de 2009. Dois exemplos: O Artigo 62 da Constituição Nacional da República do Paraguai, diz, literalmente: “Esta Constituição reconhece a existência dos povos indígenas, definidos como grupos de culturas anteriores à formação e organização do Estado paraguaio”. O Artigo 30 da Constituição boliviana, diz: “É nação e povo indígena originário campesino toda coletividade humana que compartilha identidade cultural, idioma, tradição histórica, instituições, territorialidade e cosmovisão, cuja existência é anterior à invasão colonial espanhola”. (CMGC, 2016, p. 9)

O Caderno Mapa Guarani Continental (CMGC, 2016, p. 10) apresenta os Guarani subdivididos em três povos Mbyá (Argentina, Brasil e Paraguai), Kaiowá (Brasil) e Avá-Guarani (Bolívia e Argentina), sendo que nesta região sul de Mato Grosso do Sul, há a predominância dos Guarani-Kaiowá.

Conforme Pereira (2006) apud Machado (2013) no período anterior à ocupação agropastoril, os Kaiowá ocupavam uma faixa de terra de mais de 100 quilômetros de cada lado da fronteira do Brasil com o Paraguai, tendo como divisa o Rio Apa ao norte e o Rio Paraná, ao sul (MACHADO, 2013, p. 26)

Segundo o arqueólogo Pedro Ignácio Schmitz (2015), no Mato Grosso do Sul há registros de ocupação de povos pré-colombianos, não-Guarani, datados de mais de 12 mil anos. O mesmo pesquisador, juntamente com o Professor Jairo Henrique Rogge (2015) afirmam que a ocupação das terras que margeiam o Rio Paraguai se deu por volta de 8.400 anos atrás. De acordo com os pesquisadores Emília Mariko Kashimoto e Gilson Rodolfo Martins (2015), finalmente por volta do século VI começam a aparecerem vestígios de povos pré-colombianos cujas técnicas agrícolas e ceramistas, identificadas como de povos Tupi-Guarani, ocupam as terras do alto do Rio Paraná.

Desde 1.500 anos atrás (séc. VI), nas margens fluviais e lacustres do Alto

Paraná, houve um crescimento demográfico endógeno evidenciado pela multiplicação de sítios Tupi-Guarani que se expandiram, com maior vigor, desde (...) séc. XI até (...) séc. XVI. Grandes aldeias foram fundadas nos terraços estruturais elevados que compõem a barranca da margem esquerda do Alto Paraná, conforme atestam as numerosas peças cerâmicas arqueológicas descobertas nesses locais. (Kashimoto & Martins, 2015, p.98)⁵

Segundo Aryon Dall’Igna Rodrigues (2011) tendo origem comum, os povos Tupi-Guarani promoveram separação, por meio de várias migrações. O povo tupi migrou das terras do Alto Paraná para as regiões litorâneas, até atingirem, posteriormente, o alto Xingu. O povo Guarani, por sua vez, permaneceu nas terras tradicionalmente ocupadas. Corroborando com isso, Rodrigues (2011) salienta que:

Das várias migrações que se realizaram, observar-se-á aqui aquela que se deu no sentido de oeste para leste, em época pré-colombiana: os tupís deixaram o seu primitivo hábitat, dirigindo-se, em grande quantidade, para o oriente, atravessando os territórios dos atuais Estados do Paraná e S. Paulo, alcançando o litoral e distendendo-se por quase toda a costa, poucos séculos antes da descoberta, tendo essa emigração sido a mais considerável das que se processaram, aquela na qual maior número de indivíduos tomou parte. Pelo litoral, com o correr do tempo, foram os tupís dividindo-se em várias tribos, (...) Por sua vez, os guaranís, que se mantiveram ao sul, também se dividiram em tribos várias (...), estendendo-se desde o litoral até as regiões paraguaias, pelo sul do trópico de Capricórnio. (Rodrigues: 2011, p.136).

A Nação Guarani, denominada como o povo da mata, que habita essa região há pelo menos 15 séculos, tem alta fixação por seu Território, e pelo seu Tekohá (mãe-terra, lugar de costume e modo de vida) eles entregam tudo, inclusive suas vidas. Assim, os Guarani são um povo de interação com a natureza, e juntamente com as suas manifestações espirituais, transitam por um espaço pleno em toda a abundância de caça, de pesca e da agricultura. Sem as rezas, danças e rituais tradicionais, sem o respeito e a conservação da flora e fauna, não seria, para eles, possível a riqueza que a própria natureza fielmente proporciona a seus filhos Guarani. A terra é considerada a extensão de seus próprios corpos. A destruição de seu meio ambiente e a destituição de seus territórios, os transforma em um povo sem terra, inviabilizando as suas manifestações culturais e tradicionais, como podemos notar no trecho a seguir.

Para os Guarani a terra significa, em primeiro lugar, espaço de vida, um espaço onde realizam sua maneira de ser. O sentido da palavra tekohá é

⁵ Texto publicado no livro “Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais/Organizadores: Graciela Chamorro, Isabelle Combès - Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

“um lugar de costume e de modo de vida”; é produto da cultura e também produz cultura. Tekó significa “modo de ser, modo de estar, sistema, lei, cultura, norma, comportamento, hábito, condição, costume [...]”, como se entendia já antes da chegada dos espanhóis. O tekohá é o lugar onde se dão as condições para ser Guarani. A terra, concebida como tekohá, é também um espaço econômico, mas, em primeiro lugar, um lugar cultural e sócio-político. O tekohá significa e produz, ao mesmo tempo, relações econômicas, relações sociais e organização político-religiosa essenciais para a vida Guarani: sem tekohá não há tekô, sem território não há vida Guarani.” (CMGC, 2016, p. 12)

A Professora Graciela Chamorro (2015) argumenta que:

Dois são os povos Guarani falantes contemporâneos em Mato Grosso do Sul: O Kaiowá e o Guarani, este denominado geralmente Ñandéva na literatura histórico-antropológica. Os Kaiowá e os Guarani pertencem à família linguística Tupi-Guarani, junto com muitos outros grupos do Paraguai, do sul e litoral do Brasil, do norte argentino e da Bolívia. Assim, as comunidades que em Mato Grosso do Sul se autodenominam Kaiowá formam, com a população Paĩ-Tavyterã do Paraguai, uma única etnia, considerando-se, como indica este etnônimo, “habitantes do povoado do centro da terra” (CHAMORRO, 2015, p. 293)

Se por um lado, o colonialismo explorou os povos indígenas, promovendo a morte e a destruição cultural de muitos grupos, o neocolonialismo, através da ocupação das áreas indígenas, promove de forma ainda também abrupta o distanciamento, destruição e morte cultural Guarani. Como supramencionado, sem Tekohá não há condição de ser Guarani. A terra é a condição de sua existência, independentemente das barreiras fronteiriças e jurisdicionais do Estado. Corroborando com isso, Chamorro (2015) apresenta a seguinte consideração:

A consciência e o sentimento étnico dos Guarani (Ñandéva) de Mato Grosso do Sul também extrapolam as fronteiras administrativas e políticas convencionais instituídas pelos Estados. Eles formam uma única etnia com as populações que, entre outros nomes, se chamam (Ava) Guarani e (Ava) Chiripa, em outros estados brasileiros, na Argentina e no Paraguai. Entre os povos indígenas Guarani falantes, são os Guarani os que mantêm relações mais estreitas, inclusive de parentesco, com os Mbyá do Sul e do litoral do Brasil. (CHAMORRO, 2015, p. 293)

Assim, optam em viver em lugares tradicionais, onde sempre viveram seus antepassados, onde antigamente se localizavam seus vastos territórios, mesmo diante de todas constantes ameaças de morte e pressões sociais e culturais que sofrem atualmente, seja por parte do desenvolvimento e crescimento dos centros urbanos, seja por conta das políticas implementadas pelo governo e pelo capital de ocupação dos territórios indígenas. Essas pressões geraram intensas e sangrentas disputas pelas retomadas territoriais com o agronegócio/latifúndios. Se por um lado, o grande território Guarani permitia a sua livre fixação locais diversos,

a delimitação de aldeias e a intensa restrição territorial, limitam muitas de suas manifestações e costumes tradicionais, inviabiliza a sua produção agrícola de subsistência, e ainda, a degradação ambiental prejudica a coleta de alimentos, a caça e a pesca.

2.2. Modo de Vida Guarani

No contexto Guarani existem os saberes indígenas, dos quais, muitos são intercambiáveis exclusivamente por meio da língua guarani, e por tradições orais, a exemplo das rezas, cantos e rituais indígenas. Por questões culturais, esses saberes devem ser contados e entoados nessa língua mater. Há saberes indígenas, que dizem respeito as manifestações espirituais e religiosas, que não podem ser repassados a indivíduos alheios à sua cultura, nem tampouco serem registrados em qualquer meio que não seja a memória. “Para não levar espíritos malignos para fora do seu ambiente, onde não podem ser controlados, muitos cantos e rezas não podem ser registradas em gravações ou transcrições. Devem permanecer restritos a determinadas pessoas e lugares.” (Mestre Tradicional Guarani Seu Jorge, informação Verbal, agosto/2016/UFGD).

Figura 4 – Formação ASIE na Casa de Reza



Fonte: Foto ASIE – em primeiro plano: Mestre Tradicional Seu Jorge, disponível em <https://www.saberesindigenasnaescola.org/copia-equipe>

Seu Jorge, morador na Aldeia Indígena Panambizinho, no município de Dourados/MS, é um indígena Guarani-Kaiowá que procura manter fortemente a cultura de seu povo. Suas rezas e cantos tem por objetivo a cura de enfermidades,

a proteção dos indígenas dos males que assolam a terra, além de ser conhecedor dos rituais Guarani. Com a finalidade de manutenção cultural, mantém em seu quintal, uma casa de reza, construída conforme os costumes tradicionais do seu povo. Esse espaço simboliza a resistência na preservação dos ritos, da cultura e da língua Guarani para a comunidade de Dourados e região.

No seio de sua cultura, o indígena ainda tenta manter viva a sua língua, pois é por meio dela que ele também mantém a sua identidade étnica: a palavra é uma expressão sagrada, esta foi entregue por deus (Ñanderu). Contudo, por outro lado, o indígena necessita realizar interações sociais com a cultura do branco, e essa interação acontece no Brasil principalmente por meio do português, ou no caso da fronteira, também por meio do Espanhol. Assim, se por um lado há a vontade de manutenção da língua guarani, como marca cultural e identitária, a vida proximal aos centros urbanos também depreende o domínio da língua falada pelos não-indígenas, nas interações sociais além das aldeias, no trabalho, no comércio, e também na escola.

2.3. Ambiente da Pesquisa

Durante o período de atividade na ASIE, muitas escolas indígenas e não indígenas foram visitadas, na região sul de Mato Grosso do Sul. Das Unidades Escolares visitadas na região de fronteira sul, me chamou especial atenção a Escola Municipal Adroaldo da Cruz, no município de Aral Moreira/MS, fronteira com a cidade de Capitán Bado/PY, pelo fato de, além de ser uma escola na fronteira, possuir um considerável número de alunos matriculados procedentes da etnia Guarani/Kaiowá, que convivem com alunos brasileiros e paraguaios, alternando os idiomas português, guarani e/ou espanhol, e jopará⁶ no mesmo ambiente escolar.

⁶ O jopará é um fenômeno linguístico proveniente da mistura linguística do espanhol e guarani.

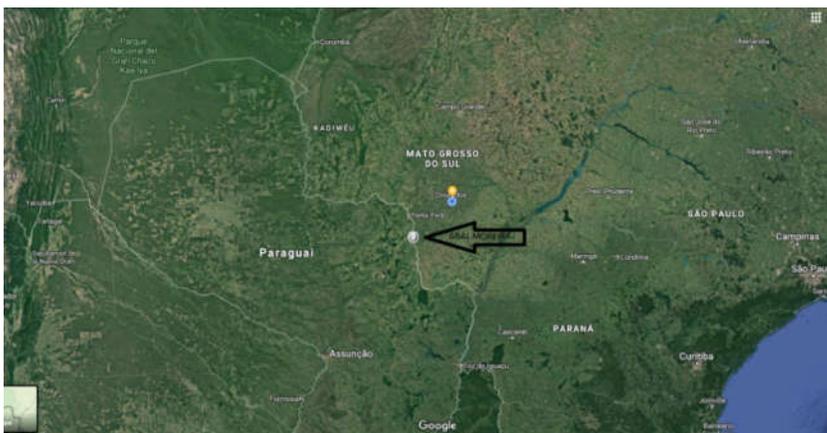
Figura 5 - Fachada frontal da Escola Municipal Adroaldo da Cruz



Fonte: Foto própria.

O Município de Aral Moreira, indicado no mapa a seguir (Figura 5), está localizada na fronteira Sul de Mato Grosso do Sul (Brasil e Paraguai), distante 372 km da Capital do Estado, Campo Grande. Marcos de concretos (Figura 6) a cada quinhentos metros e propriedades rurais de agricultura e pecuária delimitam a fronteira seca com a cidade de Capitán Bado/PY, permitindo o livre trânsito de pessoas de um país ao outro sem qualquer tipo de controle legal, tornando a cidade um ambiente de encontros culturais entre brasileiros, paraguaios, e indígenas da etnia Guarani/Kaiowá de ambos os lados, com suas características linguísticas, sociais e culturais.

Figura 6 - Localização do Município de Aral Moreira/MS



Fonte: Google Maps (2017)

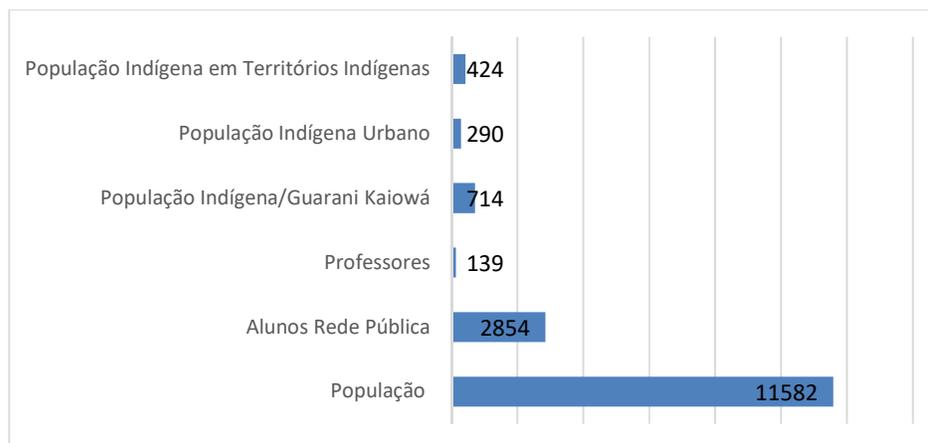
Figura 7 - Marco da Fronteira Brasil/Paraguai



Fonte: Foto Própria.

Nota: Este marco de fronteira encontra-se na divisa entre Brasil e Paraguai, nas imediações da Escola Adroaldo da Cruz. Aquém do marco está o Brasil, e além dele, o Paraguai.

De acordo com o IBGE (2016), Aral Moreira possui uma população estimada de 11.582 pessoas, em uma área de 1.655.660 km². Sua densidade demográfica é, portanto, de 6,19 hab/km². Possui 2854 pessoas matriculadas em escolas públicas municipais e estaduais do município, e 139 professores que atuam na rede pública. Seu índice de desenvolvimento humano (IDH) é de 0,663, com índice de pobreza subjetiva de 42,1%. Dessa população, 714 pessoas são indígenas, da etnia Guarani/Kaiowá, ou seja, 6,16% da população total do município, dois quais, 2,5% (290) é população indígena urbana e 3,66% (424) moram na zona rural, mais especificamente, em Territórios Indígenas (Aldeia Guassuti), onde se localiza também, a única Escola Indígena do município: a Escola Polo Municipal Indígena Arandu Renda Guarani Kaiowá, distante 70 km da região urbana da cidade. Desses números, ressaltamos a população indígena Guarani-Kaiowá, que representa 6,16% da população da cidade. Infelizmente o senso do município não nos informa o número de crianças indígenas matriculadas em escolas urbanas e rurais/indígenas.

Gráfico 2 - Demonstrativo da População de Aral Moreira/MS.

Fonte: IBGE (2016)

A escola que selecionamos para a pesquisa, a Escola Municipal Adroaldo da Cruz, situada em região de fronteira, não é uma Escola Indígena, mas que recebe vários alunos indígenas, e para somar a essa diversidade, há diferentes etnias e formações culturais: não-indígenas, brasileiros e paraguaios, ou seja, uma escola de encontros multiétnicos, plurilinguístico e culturais, contudo, sem uma preparação específica para dar atenção a este contexto peculiar. Trata-se uma escola que não apresenta vocação pedagógica plurilíngue, nem tampouco, intercultural. Verificamos isso ao questionar se a escola possui em seu Projeto Político Pedagógico qualquer menção que considera as especificidades apresentadas por meio da diversidade linguística, étnica e cultural. Ao não saber do que se tratava especificamente a questão, demonstra que a mesma não considera as especificidades e as particularidades desse ambiente fronteiriço.

2.4. Educação Escolar Indígena: origem

Desde o início da colonização no Brasil, a intenção imperial era a da dominação por meios de religiosidade e aculturação. Os padrões de formação educacional europeia não se ajustavam aos nativos ameríndios. A formação indígena estava centrada em tradições orais, enquanto o modelo de educação do colonizador estava pautado no domínio da escrita, da transmissão formal e sistemática de conhecimentos. Em relação aos povos indígenas, a intenção primordial era a desapropriação cultural e identitária indígena e a absorção cultural da colônia, cristianização, e por fim, torna-los súditos de Portugal. A educação estava destinada a catequizar e alterar as identidades indígenas, discriminando línguas e culturas em

detrimento da língua portuguesa e cultura eurocêntrica cristã, conforme demonstra Freire (2004):

As primeiras escolas para indígenas – e não de indígenas –, centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo (FREIRE, 2000 a apud FREIRE, 2004, p. 11)

É importante ressaltar que no momento da colonização, o Indígena era educado informalmente por meio das tradições orais, no ambiente social indígena, na sua comunidade, na casa de reza, no seio da família, ao pé do fogo, e seu propósito fora a manutenção cultural, passando às seguintes gerações seus saberes, ritos, rezas, cantos, danças, costumes e crenças. Para conferirmos isso, basta vermos como argumenta Florestan Fernandes (1976), citado por FREIRE (2004):

Nessa sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo momento e em qualquer lugar. Na divisão do trabalho, não havia um especialista – o docente – dissociado das condições materiais de existência do grupo. Posto que era sempre possível aprender algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da educação tribal, mantendo vivo o princípio de que “todos educam todos”. Mas, embora uma pessoa madura pudesse aprender algo novo até envelhecer, cada agente social devia ser potencialmente capaz de tornar-se preceptor das pessoas mais jovens ou menos experientes, como um “mestre da vida”, a quem caberia ensinar a viver em determinadas circunstâncias. (FREIRE, 2004, p. 15)

Desta feita, podemos perceber que após os primeiros contatos entre indígenas e europeus, buscou-se implementar uma educação jesuítica, pautada na tentativa de civilizar populações indígenas à maneira europeia, de modo a viabilizar o processo de colonização e conquista dos territórios do novo mundo, inclusive ao ponto de subjugar povos ameríndios a trabalhos forçados, a dominação cultural, social, econômica e intelectual. Para tanto, a oferta de programas de educação jesuítica visava prioritariamente a negação cultural do indígena e imposição de um sistema colonial europeu, que impunha dogmas religiosos, capitalistas, que inferiorizavam as suas identidades e raízes sociais e culturais. Assim, o primeiro ato de ensino aos povos indígenas deu-se por intermédio dos jesuítas, que ao chegarem ao Brasil-Colônia, procuraram aprender a língua indígena e, a seguir, promover a catequização, somado a vontade de civilizar esses povos, preparando-os para o

cumprimento de um projeto colonial. Esse modelo educacional voltado ao indígena adentrou o Século XX.

A oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas no Brasil esteve pautada, desde o século XVI, pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Neste processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades, línguas e culturas diferenciadas. (BRASIL, 2011)

Não havia qualquer previsão de reconhecimento dos povos indígenas e sua cultura pela sociedade colonial, tampouco, pela sociedade brasileira, até o final do século XX. Ressalte-se que os modelos de educação voltados ao indígena no Brasil desse período os consideravam como selvagens, bárbaros, não civilizados, e que qualquer processo de educação estava voltado a criar neles o caráter de bons cristãos, ainda que por meio da violência e da negação de sua cultura/língua. O Professor José Ribamar Bessa Freire (2004) destaca que:

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaperdessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas. (FREIRE, 2004, p.23)

A intenção era de fato implementar uma política assimilacionista, de integração e aculturação. O Governo Brasileiro previa o eminente desaparecimento dos povos indígenas, por meio de sua integração a sociedade “branca”, passou a considerar que qualquer política voltada ao Indígena seria inútil:

O tamanho reduzido da população indígena, sua dispersão e heterogeneidade, a previsão de seu desaparecimento enquanto etnias diferenciadas e a perspectiva da necessidade da integração dos índios à comunhão nacional, porque os entendia como categoria étnica e social transitória e fadada à extinção, tornaram particularmente difícil a implementação de uma política educacional por parte do Estado brasileiro que respeitasse o modo de vida e a visão de mundo destes povos (BRASIL, 2011).

Em síntese, a eminente extinção das populações indígenas justificava propostas de assimilação e integração indígenas. Contudo, essa perspectiva de extermínio de povos indígenas já existia, não somente pelo meio da integração, mas por conta das lutas e disputas territoriais travadas com as

constantes situações de extermínios étnicos.

Frente a pressões e denúncias internacionais de que o Brasil cometia genocídios com seus índios, após o XVI Congresso de Americanistas, em Viena, o Governo do Brasil editou, em 1910, o Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910, criando o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), dirigida inicialmente pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, com a finalidade primeira de encerrar as disputas existentes entre colonos e indígenas, partindo da premissa do indígena como silvícola, retirando o seu pertencimento exclusivo das mãos da igreja, transferindo ao Estado a responsabilidade de educação do Indígena, embora ainda com a colaboração de missões religiosas. De primeiro ato, conforme Abreu (s/d), Rondon:

Estabeleceu a chamada política de integração, em que o índio era reconhecido como sujeito transitório, ou seja, enquanto estivesse sendo preparado para ingressar na “civilização”. Tal política indicava o fim da diversidade étnica e cultural, pois reconhecia, essa diversidade apenas como um estágio de desenvolvimento que se concluiria com a incorporação do índio à sociedade brasileira. Os índios foram incluídos dentre aqueles que têm uma redução da capacidade participativa, os “relativamente incapazes”, foram colocados junto a maiores de 16/menores de 21 anos, de acordo com o Código Civil Brasileiro de 1917. Os povos nativos necessitavam de proteção e caberia ao aparelho de Estado o papel de mediador, de tutelar os índios (ABREU, s/d, p. 2).

Assim, para o Governo, o indígena seria uma categoria a ser tutelada pelo Estado, quase na condição de patrimônio nacional. O pano de fundo para a atuação do SPI foi o de nacionalizar a população indígena, por meio do ensino da língua portuguesa, sem reconhecimento da diversidade cultural, que segundo a antropóloga Antonella Tassinari, implicava “num afastamento entre política indigenista e ação catequética”. (TASSINARI, s/d, p.221). A mesma autora destaca que a “Educação Escolar era importante estratégia para a civilização dos índios no interior da nação” (Tassinari, s/d, p. 222).

Em uma época em que “não há um sistema educativo objetivo entre os chamados povos primitivos, existe apenas educação como transmissão. (...) a escola não diz respeito à vida nativa e não permite a inserção à vida colonial” (WILLEMS apud TASSINARI, s/d, p.222).

O indígena receberia uma educação que não o respeitava como Índio, e nem tampouco, o formava como cidadão. A princípio, o SPI não conseguiu dar resposta às necessidades educacionais dos povos indígenas no início do Século

XX, pois sempre trabalhou em favor de ideias evolucionistas e integracionistas (civilização dos selvagens e integração nacional), mas em um segundo momento, não tardou a atuar em contrariedade aos interesses indígenas, de sorte que:

No início da década de 1960, sob a acusação de genocídio, corrupção e ineficiência, o SPI foi investigado por uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). O processo levou à demissão ou suspensão de mais de cem funcionários de todos os escalões. Em 1967, durante o regime militar, o SPI (...) foi extinto e substituído pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI (ABREU, s/d, p.3).

O fim do SPI e a criação da FUNAI alavancaria para um novo momento da Educação Escolar Indígena. Finalmente, Florestan Fernandes, em 1966, elabora o primeiro trabalho sobre a educação indígena no Brasil, ao qualificar a sociedade Tupinambá como tradicionalista, sagrada e fechada, além de identificar certas características do processo educativo, destacando-se o valor da tradição, da ação e do exemplo, e por fim, qualifica a educação tupinambá como informal e não sistematizada. Com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a partir de 1967, e considerando um novo contexto dos estudos antropológicos no Brasil, inaugurado por Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, muitas concepções sobre o modelo de aculturação, foi sendo implementado. Para Tassinari:

Com essa perspectiva fundamentando as ações da FUNAI, a educação escolar promovida pelo órgão foi caracterizada por uma série de ambiguidades, marcadas por continuidades e rupturas com o modelo do SPI. Havia continuidade com o objetivo de utilizar a educação como estratégia auxiliar para o processo de assimilação dos indígenas à sociedade brasileira. Porém, havia uma diferença em relação a atitude da escola frente as línguas nativas. Enquanto as escolas do SPI utilizavam apenas a língua portuguesa, desestimulando ou proibindo o uso de línguas nativas, a política educacional desenvolvida a partir dos anos 1960 reconhecia a importância do uso da língua materna para a alfabetização e a incorporava nas séries iniciais, como etapa intermediária de um processo que também deveria levar a assimilação (TASSINARI, s/d, 229).

O uso da língua indígena ainda seria muito debatido, considerando-se a ruptura/continuidade de modelos de compreensão do indígena e da educação implementados, primeiramente pela SPI e, em seguida, pela FUNAI.

Novas mudanças surgiram mediante as iniciativas ao final da ditadura militar, a partir dos anos de 1970, da sociedade civil e de pesquisadores antropólogos, linguistas, movimentos indigenistas, e outros, que lutaram contra as políticas assimilacionistas do Estado, conforme salienta Medeiros (2012):

Muitos direitos importantes foram conquistados, mas considero fundamental para este trabalho destacar o direito à diferença, que põe fim à política assimilacionista do Estado, garantindo legalmente aos povos indígenas o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e o direito a uma educação específica e diferenciada, ao reconhecer o uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Art. 231 e Art. 210, § 2º, BRASIL, 1988). (MEDEIROS, 2012, p. 2).

Por conta dessas pressões sociais citadas anteriormente, começam a aparecer nos discursos de governo manifestações a respeito da intenção de valorização do aluno indígena, promovendo a criação e implementação de programas que incentivem a Educação Escolar Indígena, em ambiente exclusivamente indígenas. Essas pressões promoveram a inserção em nossa Constituição, a ideia de devolver ao indígena o seu direito de continuar sendo indígena, de ser educado de maneira que possibilite a manutenção de sua condição intercultural, e da valorização de sua língua/cultura/identidade.

Nenhuma proposta de educação voltada para os povos indígenas (SPI ou FUNAI) contemplava os seus aspectos linguísticos e interculturais, pois dava foco a implementação de um sistema de erradicação cultural dos povos indígenas, em um constante processo de assimilação, aculturação e integracionista, negando a validade de qualquer tipo de manifestação cultural indígena. Não fossem as manifestações de antropólogos brasileiros e movimentos indigenistas, nacionais e internacionais, que ingressaram na histórica luta pela manutenção dos traços culturais dos povos originários, pode ser que houvesse hoje consolidado os projetos pensados pela SPI, culminando no programado etnocídio e glotocídio indígena no Brasil.

Se por um lado, muitos direitos foram constitucionalmente garantidos, por meio da Constituição de 1988, a implementação desses direitos ainda está muito longe de serem efetivados, como a demarcação de territórios tradicionais indígenas, a garantia efetiva de aprendizagem escolar na língua indígena, o direito a manutenção de costumes e tradições e manifestações culturais.

Após oito anos da Constituição de 1988, a Educação Escolar Indígena foi finalmente garantida e configurada na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9394/96), em seu Artigo 78, que afirma que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais

de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (Lei 9396/96).

Essa Educação Escolar, diferenciada e específica, prevista na LDB, é aquela que acontece de maneira formal, na escola indígena, inicialmente na língua materna indígena, e deve considerar inicialmente os saberes empíricos e tradicionais, partindo da realidade social e cultural do aluno, estabelecendo paralelos culturais e sociais, a fim de também proporcionar o ensino de conteúdos técnico-científicos, permitindo que o estudante indígena possa transitar entre as diversas possibilidades ideológicas e culturais, percebendo e reconhecendo a sua identidade enquanto indígena, e tornando sujeito de seu discurso, com suficientes habilidades para se identificar e se posicionar diante das diversas situações sociais e interculturais. A Educação Indígena (educação informal) é a base para a Educação Escolar Indígena (educação formal). Educação Escolar Indígena passa ser aquela que ensina o aluno indígena a partir de seu lugar, do lugar da sua cultura, e por intermédio de sua própria língua.

Após a LDB, alunos indígenas não mais podem ser educados de acordo com os modelos coloniais, que sempre desconsiderou a importância da cultura indígena, taxando-a como inferior. A educação formal voltada ao indígena precisa considerar o ambiente escolar indígena, sua especificidade e contexto sociocultural, para não repetir as mesmas e velhas formas de promover a educação voltada para estudantes indígenas.

Mesmo reconhecendo a necessidade de uso da língua materna nas escolas indígenas, principalmente nos anos iniciais, somente a partir do ano de 1999, agora sob a responsabilidade do MEC, iniciam-se uma caminhada rumo à integração progressiva das línguas nativas ao processo escolar, com a contratação de professores indígenas leigos, falantes da língua, na função de monitoria indígena, culminando com o atual modelo de “educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural, visando a autodeterminação, a valorização das línguas e culturas indígenas e a manutenção das diferenças étnicas” (TASSINARI, s/d, p.230).

A escola indígena deve considerar não somente as questões da formação escolar voltada ao indígena, que valoriza a assimilação de conteúdos e competências linguísticas da respectiva tradição indígena, mas também a formação humanista e intelectual, o que é de fato imprescindível a todos os educandos, indígenas e não-indígenas; também faz-se necessário formar o aluno indígena, permitindo-lhe conhecer e valorizar a sua cosmovisão, ou seja, a sua visão de mundo a partir do seu lugar cultural, do seu contexto indígena, da sua cultura, da sua linguagem, das suas tradições e de seus costumes muito peculiares, mesmo em interação com um meio social não-indígena. Será a partir da compreensão de seu meio cultural que o aluno indígena poderá também obter a sua formação escolar.

2.5. Escola Indígena e Escola Não-Indígena

O Ministério da Educação, na parte introdutória do artigo mantido em seu site, cujo título é “O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena” (GBEEI), reconhece que o propósito histórico da Educação Escolar Indígena era considerado como um projeto, objeto de programas civilizatórios e de integração do indígena à sociedade, negando suas manifestações culturais e sociais.

Como mencionado anteriormente, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), nos artigos 201, 215, 231 e 232, os povos Indígenas obtiveram novas garantias legais a respeito das suas tradições, da sua língua e de sua cultura, de uma educação escolar específica, considerando sua língua materna, de modo que esse novo momento deveria proporcionar novas condições ao sistema de educação escolar voltada ao estudante indígena, o qual possui o direito de receber a educação escolar específica, em sua língua materna, preferencialmente em sua própria comunidade, ressaltando os seus aspectos culturais, linguísticos e tradicionais.

Contudo, ao se verificar o IDEB⁷ das escolas interculturais

⁷IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a

indígenas, percebe-se que elas são avaliadas pelos mesmos critérios de avaliação das escolas não indígenas, ou seja, se por um lado, as escolas indígenas possuem um currículo peculiar, nos atos de avaliação do governo, elas são submetidas a avaliações desproporcionais. O resultado disso são os baixíssimos índices nos indicadores do IDEB. Sobre a análise das avaliações em Escola Indígenas, na cidade de Dourados, a Fundação Getúlio Vargas (2012) publicou as seguintes considerações:

Não obstante o considerável arcabouço de normas a garantir a implementação da educação escolar indígena, em pleno século XXI as escolas municipais indígenas tiveram o pior desempenho entre as instituições de ensino público em Dourados, no IDEB 2011 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). As menores notas são das escolas Araporã (2,2) e Agustinho (2,5), instaladas na aldeia Bororó. Já a Tengatú Marangatu, que fica na Jaguapiru atingiu 2,8, e a Francisco Meireles, instalada na Missão Caiuá atingiu índice de 3.1. Os números destoam da média atingida pelas instituições públicas do município, que chegou a 4,7 no ano passado. A melhor nota entre as escolas da rede municipal é a da Joaquim Murtinho (6.4) (FGV, 2012).

Considerando os números apresentados na citação acima, percebemos que as escolas não-indígenas obtiveram as seguintes médias nas avaliações do IDEB 4.7 (2011); 5,1 (2013) e 5,6 (2015). Se os números da educação pública de Dourados/MS ainda não é o ideal, percebe-se que a situação é pior quando se compara a Educação Escolar convencional com a Educação Escolar Indígena, em que os índices obtidos nas escolas indígenas ficam em média, 50% menores que os das escolas não-indígenas.

Nesse mesmo sentido, a pesquisadora FIGUEIREDO (2013) produz a sua dissertação de Mestrado procurando entender e debater sobre a “Provinha Brasil”. Em sua reflexão, ela entende que não podem ser cobrados os mesmos saberes em contextos sociais diversos, por métodos ortodoxos de avaliação, sem considerarmos as especificidades de cada grupo social. Ferramentas como avaliação do IDEB e Provinha Brasil servem para ratificar um abismo social entre diferentes contextos educacionais.

partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Quanto maior for o índice, maior o aporte financeiro a ser recebido pela escola e pelo município. Fonte: [Portal do MEC](#).

Nesse entendimento, qualquer forma de avaliar os alunos indígenas devem atender as prerrogativas jurídicas, pedagógicas e administrativas da educação escolar indígena, considerando os seguintes aspectos: uma escola intercultural, específica e diferenciada, com processos próprios de ensino e aprendizagem, currículos diferenciados, etnoconhecimentos e multilíngues. (Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, MT, 2001, apud FIGUEIREDO, p. 27, 2013)

Se por um lado, a Escola Indígena apresenta baixos índices nas avaliações promovidas pelos INEP, por outro deixa claro que não podem ser medidos indígenas e não-indígenas com as mesmas formas avaliativas. A Provinha Brasil não valoriza os conhecimentos inerentes a cultura especificamente indígena, a língua e o lugar do indígena. Não podemos considerar como iguais aqueles que são socialmente desiguais.

O resultado disso pode ser justamente a procura de alunos indígenas por escolas não-indígenas, pois estas apresentam resultados avaliativos melhores, porque parece que essas escolas preparam melhor para o mercado de trabalho, e/ou viabiliza o futuro ingresso em um curso superior. Assim, se as avaliações não consideram a especificidade da Educação Escolar Indígena, em muitos casos, o Indígena não permanece na escola indígena por não entender que ela lhe garantirá as condições necessárias para competir nos exames e provas vestibulares e processos seletivos. Ou seja, chegam ao exame/prova com saberes diferentes para responderem questões iguais.

Como exemplo, que tenta valorizar o tempo do estudante na escola indígena, e na tentativa de valorização da cultura indígena, a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, realiza os vestibulares para os cursos de Licenciatura Indígena da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) em língua indígena, e consideram saberes inerentes à sua cultura, sendo as vagas exclusivas para pessoas indígenas. Mas fora desse exemplo, os alunos indígenas precisam comprovar competências e habilidades em provas de vestibulares e do ENEM, em ampla concorrência com alunos não indígenas, cuja formação escolar foi integralmente em escola regular.

Deste olhar, podemos entender a grande presença de alunos indígenas, que deixam suas comunidades para buscar a formação escolar em escolas não-indígenas, mesmo considerando que nesse ambiente ele poderá sofrer

uma série de preconceitos e atitudes que o inferiorizam, bem como a sua cultura, a sua língua e a sua identidade. Deve ser considerado ainda o aspecto das diferenças linguísticas, onde a escola exige o pleno domínio da língua portuguesa em sua norma padrão.

2.6. Educação Escolar Indígena

A Educação Escolar Indígena passou para a responsabilidade do Ministério da Educação a partir do ano de 1991, mediante o Decreto 26/91, de 04 de fevereiro de 1991, cumprindo os pressupostos legais contidos na Constituição de 1988. A partir desse momento, e com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9396/96, a Educação Escolar Indígena assume oficialmente o seguinte discurso:

A política educacional implementada pelo Ministério da Educação para os povos indígenas é pautada pela oferta de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue, e tem como objetivo garantir a essas populações a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional, tal como preceituado nos artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (INEP, 2007, p.12)

Diante desse discurso do Governo, é necessário também conhecer o outro lado da moeda, será preciso conhecer a realidade em que se encontram, no Brasil, as escolas indígenas, dos recursos financeiros e de investimento em sua infraestrutura, a formação acadêmica e continuada de professores indígenas. No primeiro (e único) Congresso Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI⁸) ocorrido em 2009, cujos Anais e Textos Bases se encontram no site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECADI/MEC, um dos temas mais destacados foram as condições de infraestrutura em que se encontram as Escolas Indígenas.

Além da falta de prédios escolares, muitas delas funcionam com infraestruturas adaptadas em galpões, casas de professores indígenas, sem condições sanitárias adequadas, sem bibliotecas, sem luz elétrica, sem alimentação,

⁸ CONEEI – Congresso Nacional de Educação Escolar Indígena – **Texto Base**, SECADI/MEC; disponível em http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Escolar_Indigena/texto_base_1_conferencia_educacao_escolar_indigena.pdf

de modo que fica prejudicado o aprendizado. O texto base do CONEEI, já apresenta esse quadro e demanda: “investimentos significativos na estruturação da rede física das escolas indígenas, (...) para superar indicadores de que 46% das escolas indígenas funcionam em situação precária (CONEEI, 2009)”.

Figura 7 - Crianças Indígenas em protesto por melhores condições de estudos



Fonte/Foto: André Nezzi/CaarapoNews.

Nota: Protesto da Aldeia Te'yikuê, Caarapó/MS, após alunos ficarem 24 dias sem água potável.

A falta de salas de aulas adequadas, das condições sanitárias mínimas, em suma, a falta de condições mínimas das infraestruturas são pequenas demonstrações das péssimas condições das escolas indígenas. A falta de infraestrutura é característica das escolas nas aldeias que conhecemos no sul de Mato Grosso do Sul, mas podemos pressupor que as condições de precariedade são semelhantes nas demais regiões do país. Os baixos investimentos para uma educação minimamente de qualidade colocam a Educação Escolar Indígena em situação de defasagem em relação às escolas não indígenas.

Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2016), existem atualmente no Brasil 2480 (duas mil quatrocentas e oitenta) Escolas de Educação Indígena, distribuídas em 220 (duzentos e vinte) povos indígenas e em 628 Territórios Indígenas (TI's)⁹. Com os constantes cortes de investimentos em

⁹Nos termos da legislação vigente (CF/88, Lei 6001/73 – Estatuto do Índio, Decreto n.º 1775/96), as terras indígenas podem ser classificadas nas seguintes modalidades: Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas: São as terras indígenas de que trata o art. 231 da Constituição Federal de 1988, direito originário dos povos indígenas, cujo processo de demarcação é disciplinado pelo Decreto n.º 1775/96. Reservas Indígenas: São terras doadas por terceiros, adquiridas ou desapropriadas pela União, que se destinam à posse permanente dos povos indígenas. São terras que também pertencem ao patrimônio da União, mas não se confundem com as terras de ocupação

educação promovidos pelo Governo Federal nos de 2014 a 2018¹⁰, os investimentos necessários para a promoção e consolidação das políticas voltadas à estudantes indígenas não passaram de leis e orientações legais, que não se realizam, simplesmente pela falta de recursos financeiros, pela falta de investimento na educação escolar do indígena, e essa a condição precária colocará esses estudantes carentes em situação de maior desigualdade social e intelectual.

A Escola Indígena, localizada em Território Indígena, precisa, com seus conceitos e políticas específicas para o estudante indígena, promover a formação escolar de forma a viabilizar o desenvolvimento social e intelectual de seu aluno, acrescentando-se ainda as condições para que ele possa transitar do seu lugar cultural, do seu meio social até a sociedade que o rodeia, em suma, necessita promover as melhores condições para que seu aluno obtenha os saberes e conhecimentos necessários para a vida em sociedade, em meio indígena ou não-indígena, além de garantir o seu desenvolvimento intelectual e acadêmico, mesmo que nesse contexto escolar não-indígena. Não percebendo essas condições, torna-se razoável o êxodo do aluno indígena para a escola não-indígena, lugar onde esse aluno indígena poderá ser estereotipado, considerado um estudante de terceira categoria, por não dominar o idioma, por causa de sua identidade étnica/cultural distinta dos demais alunos não indígenas, e por sua condição de vulnerabilidade social. Esse espaço escolar, onde frequentam alunos indígenas e não-indígenas, constitui-se em um espaço de (des)encontros culturais étnicos e linguísticos. Esse espaço especificamente interessa a esta pesquisa.

tradicional. Existem terras indígenas, no entanto, que foram reservadas pelos estados-membros, principalmente durante a primeira metade do século XX, que são reconhecidas como de ocupação tradicional. Terras Dominiais: São as terras de propriedade das comunidades indígenas, havidas, por qualquer das formas de aquisição do domínio, nos termos da legislação civil. Interditadas: São áreas interditadas pela Funai para proteção dos povos e grupos indígenas isolados, com o estabelecimento de restrição de ingresso e trânsito de terceiros na área. A interdição da área pode ser realizada concomitantemente ou não com o processo de demarcação, disciplinado pelo Decreto n.º 1775/96. Fonte: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>

¹⁰ Cortes na educação, no ano de 2018 em relação ao ano de 2014, sofre perda de 20% no custeio, e de 90% em capital de investimento, segundo a ANDIFES. <http://www2.camara.leg.br/Cortes/orçamentarios/na/Educação/2014/2018>

3. CAPÍTULO II – A LÍNGUA GUARANI: TRAÇO DE IDENTIDADE E CULTURA

Considera-se imprescindível discorrer, ainda que de forma sucinta, sobre alguns aspectos que julgamos relevantes para esta pesquisa, que são: linguagem, língua, mercados linguísticos, preconceito linguístico, interculturalidade, cultura e identidade. Para tanto, nas páginas que se sucedem, serão consideradas algumas intervenções bibliográficas de autores e pesquisadores das respectivas áreas, a fim de proporcionar base para o entendimento das razões e circunstâncias que se enquadram ao problema proposto nesta pesquisa, de modo a vislumbrar as reflexões possíveis, ao passo que os aspectos abordados no presente capítulo sirvam de base teórica para a interpretação dos resultados da pesquisa, e viabilizem as devidas conclusões.

3.1. Bourdieu e os Mercados Linguísticos

Para compreender as razões pelas quais podemos perceber indígenas e as suas línguas em situação de inferiorização, de preconceitos, de negação de sua língua e das suas origens éticas, sociais e culturais, inclusive em ambientes escolares, buscamos em Bourdieu (2000), em seu conceito de Mercados Linguísticos, a compreensão, para a partir dele, analisar a situação em tela.

Para Bourdieu (2000), a Linguística de Saussure é evidentemente estruturalista, de modo que são privilegiados os signos, “isto é, as relações que eles mantêm entre si”, e os “(...) usos que dela (a linguagem) fazem realmente os agentes, percebe-se que o simples conhecimento do código não permite senão imperfeitamente dominar as interações linguísticas realmente efetuadas” (Bourdieu, 2000 p. 242), ou seja, para ele, a linguística não daria conta de todo o contexto da linguagem, enquanto fenômeno também sociológico e filosófico. Assim, para Bourdieu (2000), não parece suficiente estudar a linguagem apenas sob o viés do signo linguístico, senão por toda a sua conjuntura filosófica, etnológica e sociológica. É necessário considerar além da linguagem em si mesma, as interações sociais que se produzem por meio dela, ou seja, a linguagem enquanto discurso. Nesse aspecto, Bourdieu compreende de forma distinta a competência linguística proposta por Chomsky, propondo a competência sociológica ou discursiva. O que resulta desse contexto é que a linguagem passa a ser um ambiente marcado por relações de poder

(Foucault, 1970), por todo o conjunto cultural e social que uma língua possui em relações com outras línguas.

Assim, mesmo que os falantes compartilhem o conhecimento de uma língua entre muitos indivíduos, isso não se garante a todos eles a plena apropriação de todas as fortunas culturais e sociais que cada língua traz consigo, mas as disponibiliza de diferentes modos aos diferentes falantes, dos diversos contextos sociais e culturais. Para GIRARDI Jr: “Os mecanismos de apropriação e uso desse tesouro não estão disponíveis igualmente a todos e, todo acesso a ele, envolve complexos processos ritualizados de concorrência, monopólio, exclusão, marginalização, dominação” (GIRARDI Jr. 2017, p.2).

Desse fato, ocorre que cada discurso terá distintas valorações, de acordo com o Mercado Simbólico a que está atrelado, de acordo com o próprio Bourdieu (1996). Para apresentar essa discussão, o mesmo autor elabora uma série de conceitos que podem ser descritas como capital econômico, cultural, simbólico e social, lucro simbólico e mercado linguístico. Para Bourdieu:

A língua legítima não tem o poder de garantir sua própria perpetuação no tempo nem o de definir sua extensão no espaço. Somente esta espécie de criação continuada que se opera em meio às lutas incessantes entre as diferentes autoridades envolvidas, no seio do campo de produção especializado, na concorrência pelo monopólio da imposição do modo de expressão legítima, pode assegurar a permanência da língua legítima e de seu valor, ou seja, do reconhecimento que lhe é conferido. (...) a luta tende continuamente a produzir e reproduzir o jogo e tudo o mais que está em jogo, reproduzindo naqueles que se encontram diretamente envolvidos nele (mas não apenas entre eles) a adesão prática ao valor do jogo e do que está em jogo (móveis de concorrência), que define o reconhecimento da legitimidade. (...) Qualquer jogo termina quando se começa a perguntar se vale a pena (Bourdieu, 1996 p.45).

Não está na própria língua a garantia de privilégios e precedência sobre as demais línguas. Repousa sobre as conquistas sociais, culturais e econômicas a sua condição de prevalência e de privilégio em relação as demais línguas. Há contínuas lutas entre as diversidades culturais e sociais que constituem determinado ambiente, e, esses conflitos e disputas no contexto cultural/linguístico podem determinar o maior privilégio social de uma língua diante das outras, e estas, tendem a exigir o seu monopólio ou o domínio linguístico, social e cultural, conforme vimos em Bourdieu (1996). Uma língua que tenha prevalecido nesse ambiente cultural tentará implementar nos falantes derrotados uma nova experiência social e

linguística. Uma situação social de interação não será mais apenas uma troca de signos linguísticos, mas o encontro com outros “mercados simbólicos e seus sistemas de formação de preços” (GIRARDI Jr. p.3).

Bourdieu (1983) entende que a desvalorização linguística pode operar brutalmente ou insensivelmente, sendo que esse capital somente pode ser defendido por meio de lutas em defesa desse mercado que se constitui como o:

(...) conjunto das condições sociais de produção e de reprodução dos produtores e dos consumidores (...) o futuro da língua é comandado pelo futuro dado aos instrumentos de reprodução do capital linguístico (...), isto é, entre outras coisas, ao sistema escolar; o sistema de ensino só é um espaço de luta tão importante porque ele tem o monopólio da produção em massa de produtores e de consumidores - o monopólio, portanto, da reprodução do mercado de que depende o valor da competência linguística e sua capacidade de funcionar enquanto capital linguístico (Bourdieu, 1983; in ORTIZ, 1983, p. 10)

Compreendemos a competência comunicativa de acordo com Bourdieu, como a capacidade de produzir infinitos textos, coerentes, em situações diversas de interação, em determinada língua e, considerando os seus diversos contextos sociais. Contudo, nas situações de interações há também a relação de poder, de valorização ou desvalorização de determinados discursos, que estabelecem sistemas de autoridade. Enquanto alguns têm a autorização para proferir determinados discursos, outras vozes são silenciadas, por falta de autorização, ou por não possuírem autoridade, com bem apresenta Foucault (1970), sobre a ordem do discurso, ou seja, no que diz respeito a interdição da palavra, a respeito do que se pode dizer, em dada ocasião. De acordo com o autor, a ordem do discurso pode ser entendida sob três aspectos distintos, quais são: tabu do objeto, ritual da circunstância e direito privilegiado ou exclusivo de quem fala. Diferentes contextos possuem diferentes autorizações para falar. Nem todos têm o mesmo direito à palavra, em todos os momentos. Há diferentes níveis de autorização para a fala, e a competência linguística devia propor essa noção de quem possui a autorização para falar, e o que falar. A competência comunicativa se vincula à autorização para falar, em acordo com determinado mercado linguístico.

Assim, o autor entende que “uma língua vale o que valem aqueles que a falam, isto é, o poder e a autoridade nas relações de forças econômicas e culturais” (Bourdieu, 1983; citado por ORTIZ, 1983, p. 10-11). Bourdieu (1983),

corroborando com Foucault (1970), entende que não é qualquer pessoa que, subindo a uma tribuna de uma Instituição de Ensino e proferir uma palestra, terá o seu discurso legitimado: isso depende da prévia autorização para proferir a fala. Espera-se que aquele que assume a palavra possua conhecimentos específicos e exclusivos a serem repassados ao seu ouvinte, que possua a competência comunicativa/discursiva, além da autoridade e autorização para fazer uso da fala.

Para a Linguística, especialmente para a sociolinguística (Taralo, 2007), todas as línguas têm igual valor, não podendo dizer que uma forma de comunicação é melhor que outra, de modo que a língua terá sempre o fundamental papel de viabilizar e/ou estabelecer a comunicação entre as pessoas, independentemente da linguagem utilizada. Linguisticamente, esta afirmação pode ser verdadeira, mas socialmente, as línguas assumem diferentes graus de relevância, de status e de prestígio, por causa de seu mercado simbólico. Em que em determinados mercados, determinadas línguas terão maior ou menor grau de prestígio que outra(s).

O que vem a importar mais para Bourdieu (1983) são as competências em que determinado falante tem de produzir essa infinidade de discursos, em quais situações, e se se realizam em momentos adequados. Assim, é tão importante o conhecimento da língua quanto às relações e condições em que determinados discursos são construídos. Para Bakhtin (2000):

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social. Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; é por causa de uma inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto (nesses gêneros, a composição é muito simples) (Bakhtin, 1928, p. 303-304).

Essas relações de produção da linguagem, das interações são entendidas como transações linguísticas. Todas as transações linguísticas acontecem em mercados linguísticos, apresentado por Bourdieu, os quais

pressupõem ambientes sociais em que determinadas falas são possíveis, que pressupõem também os mercados simbólicos, ligado a oportunidade e autorização para falar.

A noção que o falante tem de sua aceitabilidade ao gerar determinado enunciado é o que o leva a reconhecer os seus Lucros Simbólicos, como honra, distinção, reconhecimento, autoridade, etc. A noção de oportunidade dá ao falante o encorajamento ou não para interagir nos diversos Mercados Simbólicos. A aceitabilidade de seus discursos está ligada ao Poder Simbólico que esse falante deve possuir para falar, que de acordo com Bourdieu (1989), depende de suas qualificações:

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. (...) O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras (Bourdieu, 1983, p. 14-15).

Desse modo, palavras de autoridade, ditas em outros tempos acabam por determinar situações atuais, cristalizadas na sociedade, mesmo não sendo uma verdade irrefutável, ou seja, inverdades ditas por uma autoridade acabam se tornando verdades, e para mudar esse tipo de desarranjo será preciso um trabalho homérico a respeito daqueles produtos linguísticos autorizados, até o momento de dispersar determinados mercados linguísticos hierarquicamente aceitos em nosso contexto social. É nesse momento que cito discursos preconceituosos contra classes minoritárias em nossa sociedade, a exemplo dos povos indígenas, que são diariamente violentadas por discursos falaciosos repetidos por diversas autoridades ao longo da história, até o ponto desses povos serem oprimidos por esses mercados simbólicos, os quais não tem nem autoridade, tampouco, autorização para uso da palavra em sua própria defesa.

3.2. Língua é identificação social?

O homem, enquanto ser social vale-se da sua habilidade de linguagem para estabelecer sua comunicação, a qual tem sido viabilizada de formas

verbais e não verbais, por meio da fala, de gestos, sinais, símbolos e sons. A linguagem sempre esteve em constante transformação social. Para Martelota (2008, p.16), “as línguas naturais, como o português ou o italiano, por exemplo, são formas de linguagem, já que constituem instrumentos que possibilitam o processo de comunicação entre os membros de uma comunidade”. Assim, a linguagem é justamente essa capacidade de comunicação por meio de línguas; é a linguagem articulada que distingue os seres humanos de outros animais.

A linguagem também representa um importante traço de identificação social e cultural. Não significa, contudo, que, ao deixar de falar determinada língua em substituição por uma outra, socialmente privilegiada, como nos casos das línguas indígenas frente ao português, se perderia essa identificação. Na contramão disso, e na tentativa de manutenção da língua indígena, Kondo & Fraga (2013) afirma que:

Muitas comunidades indígenas atualmente têm lutado pelo fortalecimento de suas línguas, justamente porque elas atuam como importante marcador de identidade, considerando o significado que elas têm para os brancos, uma vez que, para esses, índio verdadeiro é aquele que fala língua indígena. (Kondo & Fraga, p.215, 2013)

Desse modo, o não-indígena tenta restringir o reconhecimento da identidade dos indígenas pelo fato de haver neles algumas alterações de alguns traços culturais e linguísticos. Esse não reconhecimento de sua identidade advém de o porquê o indígena não fala mais a língua indígena, ou porquê não vive mais em aldeias e ocas, que não mais tem a subsistência na caça e na pesca, mas tem optado por uma vida moderna não o torna não-indígena, e, de certa forma, manifestação como essas são preconceituosas. No imaginário das pessoas ainda estão os indígenas caçadores e pescadores, nus e de cocares, com seus arcos e flechas, isolados em matas muito fechadas, inacessíveis a sociedade moderna.

Bourdieu (1977) entende que “a língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder” (Bourdieu, p.5, 1977). Para os Guarani, a língua é o veículo de manutenção cultura. É por meio da língua que se consolida os costumes e tradições dessa etnia, ou seja, a manutenção da língua pelos indígenas significa resistência frente ao processo de aculturação, mesmo no contexto de um mundo pós-moderno e

globalizado. Mesmo que a perda de traços característicos não determine a perda definitiva da identidade do indígena, cada traço característico perdido, altera o indivíduo de forma permanente. Juntamente com o resguardo da sua língua, está também a defesa de todo um conjunto social, cultural e identitário. A língua caracteriza um dos aspectos de pertencimento social e cultural. A manutenção da língua representa o poder da resistência e da luta pela existência. Em suma, se a língua é poder, deve ser preservada.

Para Cavalcanti e Maher (2008), ampliado com o entendimento de (KONDO e FRAGA (2013), são três os princípios básicos para o reconhecimento de pertença: a autodeclaração, o reconhecimento do grupo social, e a identificação social pela comunidade não-indígena. Na autodeclaração a pessoa precisa se reconhecer como integrante de determinado grupo, como nesse caso, se reconhecer como indígena. A identificação social advém do reconhecimento do grupo étnico, declarando o indivíduo como membro desse mesmo grupo social, como por exemplo, um povo indígena reconhecendo o indivíduo como pertencente a seu coletivo étnico-social-cultural. Cavalcanti e Maher (2008) assim entende:

Em primeiro lugar é preciso que a pessoa se identifique como tal. Eu sou brasileiro porque me sinto brasileiro, me vejo como brasileiro, me identifico como brasileiro. Mas isso não é suficiente. É preciso também que esta minha identificação seja legitimada pelo meu povo: é preciso que os demais brasileiros me reconheçam como um dos seus, como um semelhante. Assim, são dois os critérios de identificação: a autodenominação e o seu reconhecimento pelos outros membros do grupo. É um Kayapó, então, quem afirma ser um Kayapó e quem é reconhecido como tal pela sociedade Kayapó (Cavalcanti e Maher, 2008, p. 25)

E por fim, a identificação social fora de seu meio, ou seja, a sua identificação como membro pertencente a determinado grupo social, a partir do reconhecimento de determinadas características étnicas, sociais, linguísticas e culturais. Kondo e Fraga (2013) complementa que “no caso dos indígenas é mais complexo, pois além desses dois critérios há necessidade também de que a sociedade não-indígena os reconheça como tal.” (Kondo & Fraga: 2013, p. 222).

Diante de todo o exposto, não é possível realizar a definição ou identificação de um indivíduo indígena apenas pelos traços linguísticos, ou pelo fato de viver em espaços indígenas. Assim, não será pelo fato de um indivíduo não falar a língua indígena que deixará de ser um indígena, ou porque ele não compartilha

mais do mesmo espaço social indígena, que não será mais considerando como pertencente a uma determinada etnia. Não é plausível considerar que o indígena somente será entendido ou identificado como indígena se o mesmo habitar os meios sociais indígenas, se ainda, falar a língua indígena, ou se praticar os seus costumes e rituais indígenas. Estas seriam formas muito simplistas de atribuir o reconhecimento às identidades indígenas. Todas aquelas noções supramencionadas podem identificar o indígena, contudo, a falta de qualquer uma delas, não exclui esse indivíduo da sua condição étnica e social.

É preciso ainda que a própria pessoa tenha o sentimento de pertencimento, que assim se identifique. “(...) é preciso que a sociedade compreenda e entenda que cultura, língua e identidade não são noções fixas, estáticas, imutáveis. Pelo contrário, são fluidas, inconstantes, ambíguas, uma vez que elas são resultantes de ações e práticas sociais”. (Kondo & Fraga: 2013, p. 223). Se por um lado, a perda de algumas características indígenas pode significar, em certo grau, alteração de sua identidade, por outro lado, denota essa mutabilidade e fluidez mencionada pelos autores.

Alguns povos indígenas acabam por perder a sua língua, ou alterar o seu modo de vida e costumes tradicionais, optando por uma vida urbanizada e moderna, e, isso se dá pelo fato de que o próprio meio social colaborou e promoveu essa transformação do indígena. De acordo com KONDO & FRAGA (2013):

(...) a identidade indígena tal como se encontra hoje, não foi definida naturalmente, mas sim imposta. Ou seja, o “abandono” linguístico e cultural ocorreu por imposição violenta da sociedade dominante. Hoje, no entanto, a sociedade que um dia impediu o índio de falar sua língua, cobra que ele fale e/ou viva conforme fazia no passado. (Kondo & Fraga: 2013, p. 223).

Muitas comunidades ou indivíduos podem optar pelo uso de uma outra língua por entender que essa detém maior prestígio social ou que atenderá, em algumas situações, melhor seus anseios de vida na sociedade não-indígena. Podemos citar como exemplo, o fato de que muitas comunidades indígenas estão deixando de falar e de ensinar suas línguas originárias aos seus filhos, para usar e ensinar exclusivamente a língua portuguesa. Essa substituição pode se dar pelo fato de que os próprios falantes compreendem que sua língua sofre pressões de preconceito, inferiorização, contudo, mesmo deixando de falar seu vernáculo, a

cultura está impregnada em outros fatores que vão além do aspecto linguístico ou social, ou seja, está carregada por situações ideológicas que fogem ao domínio da língua.

3.3. Preconceito Étnico e Discriminação Linguística

Para Teun A. van Dijk (2008), o preconceito e a discriminação não são inatos, mas aprendidos principalmente por meio do discurso público. E todos os meios, desde os midiáticos até o senso comum são os reprodutores de manifestações e perpetuação de discursos preconceituosos e inferiorizantes. O mesmo Van Dijk (2008) salienta que:

(...) colonialismo, eugenia, segregação, Holocausto, Apartheid, limpeza étnica foram praticas racistas praticadas pelos então respeitáveis e legitimadas por jornalistas, estudiosos e cientistas (...) onde encontramos formas de racismo popular, elas foram (...) pré-formuladas pelas elites, por seus líderes políticos e pelos meios de comunicação (mídias) (Van Dijk, 2008, p.32).¹¹

Esse racismo, inclusive no que diz respeito as línguas, está diretamente impregnado em nossa sociedade, elitizada ou não, e é denominado por van Dijk como Racismo Institucional, ou seja, as pessoas não são racistas por natureza, não nascem racistas, mas aprendem e assimilam os discursos racistas a partir da assimilação dos discursos carregados de manifestações racistas. Isso se comprova em Bakhtin (2000), que dizia que nós somos um amontoado de discursos ou de textos dos outros, historicamente produzidos.

Van Dijk (2008) define racismo como “essencialmente um sistema de dominação e desigualdade social”, e esse sistema, mencionado pelo mesmo autor, é estabelecido por uma maioria, que ao deter o poder sobre demais grupos, sedimentam práticas de discriminação, marginalização, preconceituação, inferiorização, estereotipação, exclusão, e/ou problematização.

Não é somente no campo da linguagem que são manifestos os preconceitos em relação aos indígenas. Muitos aspectos de pertencimento relacionados ao meio social e cultural indígena tem alcançando menor valoração na sociedade não indígena. A falta de aceitação das pessoas indígenas, assim como os

¹¹ Tradução de Gláucia Proença Lara e Regina Célia Vieira. Discurso e Desigualdade Social, página 32. 1ª Ed. 2015. Editora Contexto – São Paulo.

seus costumes/linguagem nos meios sociais da não-indígena, eurocêntrica é latente. O indígena foi, por muitas concepções, considerado como animais, como selvagens, bárbaros, sem alma. A sociedade brasileira foi constituída em meio à escravidão do negro, e pela perseguição e extermínio, expropriação, expatriação, pela coisificação do indígena. Para ratificar isso, Aguiar (2013) acentua isso com a afirmação de que o “nosso processo de formação foi marcado pela escravização dos negros, pelo extermínio de povos indígenas e, ainda hoje, persiste em nosso imaginário coletivo a associação desses povos à inferioridade.” (AGUIAR, 2013, p. 105)

Para essa sociedade, desde a conquista da América até os dias atuais, o indígena sempre foi veiculado como uma pessoa passiva, que não gosta de trabalhar, sem cultura, de forma que foram relegados a eles, a condição de inferiorização, subalternidade e passividade, e essa inferiorização ficou arraigada na visão lançada sobre o indígena até mesmo nos dias atuais. Nesse mesmo contexto, Aguiar (2013) destaca que “o processo histórico de formação da nação brasileira relegou aos povos de origem negra e indígena uma posição de subalternidade, definindo lugares sociais, hierarquias e valores que os associam a inferioridade, ao atraso cultural e a passividade.” (AGUIAR, 2013, p. 104) Esse processo, citado por Aguiar, tem a intenção de implementar e justificar o domínio colonial sobre indígenas e negros, escravizando-os sob a alegação da supremacia branca/europeia sobre as demais etnias e culturas. Subalternizar e hierarquizar fez parte do processo de domínio colonial, estendendo-se aos domínios cultural e linguístico, com a finalidade de implementar integralmente os ideais de dominação, de exploração, de escravização, e de extermínio, sofridos por indígenas e negros.

Não é simples a convivência de pessoas em meio às diferenças étnicas, sociais e linguístico-culturais. Pode-se perceber constantes choques e embates socioculturais, causados pelas coexistências em um mesmo contexto, da diferença, de diferentes povos, identidades/culturas/línguas, o que gera uma constante negociação e (re)valorização de determinadas identidades/culturas/línguas em relação às demais existentes nesse meio social, como bem destaca Bourdieu (1983), em seu conceito sobre a economia das trocas linguísticas.

Assim posto, entende-se o indígena e cultura como inferiorizados,

assim como a sua língua. A luta pela manutenção da língua e cultura são permanentes, como bem retrata Rodrigues:

Numa sociedade dividida em castas, em raças, classes, mesmo quando é evidente o processo de unificação da língua, especialmente num continente como o Brasil, onde durante três séculos combateram várias línguas indígenas e negras contra uma branca, não havia nem paz cultural, nem paz linguística. Havia, sim, um permanente estado de guerra. (...) O processo cultural que impôs uma língua vitoriosa sobre as outras não foi assim tão pacífico, nem tão fácil. Custou esforços inauditos, custou sangue de rebelados, custou suicídios, custou vidas (RODRIGUES apud OLIVEIRA, 2008, p.5).

A identidade de um povo pode ser percebida também pela sua língua, como destaca Bauman (2004); mas na mesma língua também se reflete parte de seu bojo cultural. A manifestação cultural do indígena foi, desde os primeiros contatos com os conquistadores, combatida, no intuito de substituir esses idiomas pré-colombianos pela língua dos conquistadores, em um processo de imposição e assassinato dessas línguas. Aqui cabe um parêntesis, pois, segundo Oliveira (2008), existiam mais de mil línguas indígenas no Brasil na época do “descobrimento”:

Para compreendermos a questão é preciso trazer alguns dados: no Brasil de hoje são falados por volta de 210 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), (...) se olharmos para nosso passado, veremos que fomos, durante a maior parte da nossa história, ainda muito mais do que hoje, um território plurilíngüe: quando aqui aportaram os portugueses, há 500 anos, falavam-se no país, segundo estimativas de Rodrigues (1993: 23), cerca de 1.078 línguas indígenas (OLIVEIRA, 2008, p. 3).

E, desse pouco que restou das línguas indígenas (cerca de 18%) são ainda de uso desprestigiado, pois compõem parte da identidade e cultura de um povo que sofre preconceitos principalmente nos ambientes sociais majoritariamente branco. A escola, que espelha a própria sociedade externa, pode ser um desses ambientes onde os preconceitos são reproduzidos. A escola heterogênea, onde encontram-se as diferenças sociais, culturais, étnicas e linguística, poderia ser um ambiente intercultural, onde todas as formas de expressões linguísticas e culturais poderiam ser respeitadas.

Manifestações preconceituosas sofridas pelas classes minorizadas, inclusive indígenas, são reflexos de uma sociedade que não valoriza ou não considera as tradições culturais indígenas, que diferem dos padrões globalizados, heterogêneos e hegemônicos. Uma sociedade, que ao considerar a sua condição

cultural superior e dominante, inferioriza e/ou exclui as outras menos valorizadas, sem considerá-las, sem respeitá-las. Não se pode separar as pessoas e isolá-las em padrões sociais e culturais. Não se pode tratar as pessoas pelas suas diferenças, ao ponto de as colocar em grau de inferioridade étnica, cultural e linguística. A ideia da inclusão sem considerar as diferenças não é de possível implementação, pois nem todos os povos e grupos sociais compartilham das mesmas condições de manutenção de sua cultura, de modo igualitária e universalista. Pessoas com condições diferentes não podem sofrer o mesmo tratamento, porque isso ratifica ainda mais a distância social em que se encontram as pessoas inferiorizadas, tal como os povos indígenas. De acordo com Fleuri (2000), a homogeneização “legítima a dominação por meio de um projeto civilizatório que exclui ou subjuga as minorias culturais” (FLEURI, 2000, p.5).

3.4. Preconceito Linguístico

Todas as línguas cumprem a sua função social de possibilitar a interação social e a manutenção cultural, portanto, não há línguas melhores ou mais completas. As línguas trazem em si a sua gramática e o seu léxico suficientemente adequado às necessidades de cada povo e de cada cultura, suficientemente apta para expressar e manter a sua identidade cultural, mas os contextos sociais e as interações culturais podem evidenciar uma outra situação, de superioridade e de inferiorização de determinadas línguas.

Se por um lado, há uma infinidade de possibilidades linguísticas, por outro, há diversas sanções e censuras a determinados falantes, conforme nos mostra Bourdieu:

Todo ato de fala e, de um modo geral, toda ação é uma conjuntura, um encontro de séries causais independentes: de um lado, as disposições, socialmente modeladas, do *habitus* linguístico, que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (interesse expressivo), definida ao mesmo tempo como capacidade linguística de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência numa situação determinada; do outro, as estruturas do mercado linguístico, que se impõem como um sistema de sanções e de censuras específicas. (BOURDIEU, 2008, p. 24)

Assim, podemos entender que o contexto social pode afetar diretamente a maneira com que as comunidades, inclusive as indígenas utilizam a

sua língua materna. Manifestações racistas e preconceituosas podem diminuir a utilização de uma língua, promovendo o uso de uma outra socialmente mais privilegiada. E essa manifestação de preconceitos linguístico pode estar atrelado ao conjunto de valores social, ideológico, simbólico e cultural que determinada língua possui.

Para que um modo de expressão entre outros (uma língua, no caso do bilinguismo, uma utilização da língua, no caso de uma sociedade dividida em classes) se imponha como único legítimo, é preciso que o mercado linguístico seja unificado e que os diferentes dialetos (classistas, regionais ou étnicos) estejam praticamente referidos à língua ou ao uso legítimo. Enquanto produto da dominação política incessantemente reproduzida por instituições capazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante, a integração numa mesma "comunidade linguística" constitui a condição da instauração de relações de dominação linguística. (BOURDIEU, 2008, p. 27)

As línguas, atreladas às distintas manifestações culturais e sociais, representam uma parcela identitária do indivíduo: por mais que no Brasil o português seja a língua oficial, encontramos em nosso território uma enormidade de línguas ameríndias, que não podem ser negadas pelo mito do monolinguísmo, de acordo com Cavalcanti:

(...) existe um mito de monolinguísmo no país (Cf. Bortoni, 1984, Cavalcanti, 1996a, Bagno, 1999). Esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as majorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português (CAVALCANTI, 1999).

Assim, é evidente o plurilinguismo no Brasil, representadas nas línguas indígenas, na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e nas línguas de migração, assim como a existência das variações linguísticas da língua portuguesa. Da mesma forma que os falares brasileiros sofrem terríveis preconceitos, como acontece nos casos de desvios à norma padrão do português: sofrem por preconceitos linguísticos os falantes que usam formas não prestigiadas da língua, de calão popular, coloquial, fora das normas padrão da língua portuguesa, historicamente estabelecida e defendida pelas gramáticas tradicionais; também sofrem preconceitos linguísticos indivíduos que não apresentam domínio razoável da escrita padrão; sofrem preconceitos linguísticos aqueles que não conseguem adequar o uso da língua nas diversas situações comunicacionais, principalmente em ocasiões de formalidades; sofrem preconceitos linguísticos falantes das línguas indígenas, línguas minoritárias e rejeitadas socialmente, sem sustentação

econômica, cultural e social (capital simbólico [BOURDIEU, 2008]); sofrem preconceitos linguísticos aqueles indígenas que não falam a língua portuguesa com a mesma fluência de um falante nativo. Esse peso da depreciação linguística recai sobre todas as manifestações sociais e culturais das classes minoritárias (até mesmo de maiorias inferiorizadas), especialmente sobre as línguas indígenas, pela falta de prestígio frente as situações de contato com outras línguas, muitas vezes, marcados pelo bilinguismo, em que a língua portuguesa está marcada como segunda língua.

Bourdieu (2008) entende que:

Toda dominação simbólica supõe, por parte daqueles que sofrem seu impacto, uma forma de cumplicidade que não é submissão passiva a uma coerção externa nem livre adesão a valores. O reconhecimento da legitimidade da língua oficial não tem nada a ver com uma crença expressamente professada, deliberada e revogável, nem com um ato intencional de aceitação de uma "norma". Através de um lento e prolongado processo de aquisição, tal reconhecimento se inscreve em estado prático nas disposições insensivelmente inculcadas pelas sanções do mercado linguístico e que se encontram, portanto, ajustadas, fora de qualquer cálculo cínico ou de qualquer coerção conscientemente sentida, às possibilidades de lucro material e simbólico que as leis de formação dos preços característicos de um determinado mercado garantem objetivamente aos detentores de um certo capital linguístico. (BOURDIEU, 2008, p.37)

A língua, que deveria ser o veículo que possibilita a interação e integração sociocultural, acaba sendo mais um traço para a manifestação das diferenças, ao ponto, inclusive, de ressaltar preconceitos linguísticos. As manifestações preconceituosas a respeito da língua são tão corriqueiras que as podemos ouvir em qualquer roda de bate-papo informal, cujos interlocutores não estão aptos a processar a língua a partir dos seus aspectos linguísticos e culturais. Manifestações preconceituosas em relação à língua podem acarretar uma série de desdobramentos no falante vítima de preconceitos, ao ponto de transtorna-lo, mudando-o negativamente, oprimindo-o socialmente, inferiorizando-o frente aos demais sujeitos, podendo, inclusive, leva-lo a negação de sua identidade linguística.

Outro campo marcado por preconceitos linguísticos, étnicos e raciais é o próprio meio social. Isso não acontece por acaso. Segundo Bakhtin (1929), a palavra é neutra, mas o discurso é ideológico, ou seja, sempre trará consigo outros textos, construídos e sedimentados no interior de determinada sociedade. Assim, quando se repetem determinadas manifestações racistas, que depreciam minorias sociais, se está repetindo as muitas vozes, que são manifestas, repetidas,

cristalizadas desde a chegada da colonização à América.

3.4.1. O Brasil que não fala só o Português

O Brasil é plurilíngue, ainda que oficialmente não se reconheça a plenitude dessa pluralidade linguística. A legislação reconhece as línguas indígenas como línguas étnicas e minoritárias, mas os seus limites são fixados aos poucos falantes, nos contextos sociais indígenas. As línguas indígenas não possuem as mesmas condições que a língua oficial do Brasil para manterem todo o seu tesouro linguístico e cultural, nem para ampliar o seu alcance, antes, porém, elas precisam lutar, com as poucas forças que lhes restam, para não desaparecerem diante pós-modernidade e de uma sociedade cada vez mais globalizada, que prefere aprender línguas exógenas, por conta de seu prestígio social. Assim, mesmo que se reconheça a existência das 180 línguas indígenas no Brasil, o que não se reconhece é a relevância social dessas línguas ameríndias. Mesmo admitindo a existência da grande variedade de línguas indígenas, elas acabam sendo negadas pela sociedade e pelo governo quando não se permite o seu uso em todos os ambientes sociais, quando não se permite a escola ensinar em língua indígena ou não se garante as condições para que ocorra esse ensino específico, ou ainda, quando se força o aluno indígena a aprender na escola em língua portuguesa, mesmo que esta língua não seja por ele compreendida ou falada. Permitir o uso isolado das línguas indígenas exclusivamente nos aldeamentos e comunidades indígenas não configura o seu reconhecimento e a sua importância.

Exceções à regra, a cidade de São Gabriel da Cachoeira, no Estado do Amazonas, oficializou, em 2002, os idiomas baniwa, tukano e nheengatu como idiomas de usos oficiais nas escolas e nas repartições públicas. Tacuru, no Estado de Mato Grosso do Sul, seguiu pelo mesmo caminho, ao oficializar o guarani como idioma cooficial no município. Por fim, cita-se o exemplo de Tocantina, no Estado do Tocantins, que, de igual modo, oficializou em 2012, o xerente também como língua cooficial.

A língua deve servir ao homem no propósito de estabelecer a comunicação, de modo que não podemos superestimar uma língua em relação a outras, com bases em conceitos linguísticos. Uma língua pode assumir mais

prestígio social em relação as demais, garantido por seu capital simbólico, mas isso não significará que seja melhor, ou mais fácil de uso, ou ainda, que possibilita uma melhor interação entre seus interlocutores. É preciso esclarecer as bases da Sociolinguística, cuja finalidade precípua é a de investigar o uso da língua, considerando seus aspectos linguísticos, sociais e culturais.

3.5. Língua Enquanto Traço Social

Há programas de governo, como exemplo da Ação Saberes Indígenas na Escola, que mal ou bem, trazem em seu bojo a ideia de educação escolar indígena, que considera o ambiente social e cultural indígena, das relações da cultura para a formação escolar juntamente com o conhecimento científico, ao ponto de propor a formação escolar inicial por meio de seu vernáculo (L1), e introduzindo paulatinamente a Língua Portuguesa, como segunda Língua (L2). Mas, logo que passa dessa formação inicial, o aluno encontra-se deslocado quando posto em contato com falantes da língua portuguesa na condição de (L1). Ou seja, a sua falta de domínio linguístico da língua prioritária e exclusiva da escola o coloca em situação de desvantagem, ao ponto de que sua falta de domínio linguístico é tida como defasagem de conteúdo.

Para Charaudeau (2015), é “através da linguagem que se instaura a relação de si com o outro e que se cria o elo social”. (CHARAUDEAU, 2015, p. 13). Há uma questão de representação, em que quem julga o que somos ou o que não somos, são as outras pessoas, quando se lançam os olhares e percepções dos outros sobre os meus conceitos, sobre as minhas manifestações culturais e sociais, e essas avaliações, que asseguram a condição de privilégio ou de menosprezo, acontecem por meio da linguagem. Ao mesmo passo em que sou julgado, também estou constantemente julgando os outros por meio da sua identidade manifesta nas relações sociais, culturais, linguísticas e identitárias. Mariaca (2016) questiona essa situação de identificação individual e coletiva frente às várias facetas que se manifestam ou se impõem em nosso convívio social:

¿Cómo hablar desde mí? ¿Cómo hablar, simultáneamente, desde un nosotros colonizado? ¿Cómo hablar, desde tantos otros nosotros – nosotros los indios, nosotros los modernos, nosotros los intelectuales, nosotros los trabajadores, nosotras las mujeres- sin que todos esos nosotros escritos por mi mano no se hundan en la impostura política o en la soberbia académica? He apostado a la esquizofrenia, claro. Hablaré como un sujeto que se

metamorfosea: singular, plural, femenino, masculino, ancestral, contemporáneo, desde la experiencia o desde la ilustración. (MARIACA, 2016, p. 13)

Mariaca (2016) e Charaudeau (2015) enfatizam sobre esse nosso “multipertencimento”, mesmo que nos consideremos como pessoas únicas, individuais, sempre carregaremos em nós traços da coletividade, seja na língua, nas classes sociais, de modo que às vezes o indivíduo apresenta-se na condição do coletivo, e manifesta-se na coletividade, mesmo que não reconheça essa coletividade.

Convivemos em uma sociedade, constituída por normas e regras de comportamentos sociais, que ao respeitar (ou não) essas regras, nos coloca em condição de coletividade, de sociedade. Um dos traços dessa coletividade que carregamos reflete sobre a língua:

É evidente que a língua é necessária à constituição de uma identidade coletiva, que ela garante a coesão social de uma comunidade e que constitui o “cimento” dessa comunidade, quanto mais presente se faz. É por meio dela que se dá a integração social e que se forja a simbólica identitária. É igualmente evidente que a língua nos torna responsáveis pelo passado, com o qual cria uma solidariedade, fazendo com que nossa identidade seja moldada na história e que, conseqüentemente, tenhamos sempre algo a ver com nossa própria filiação por mais longínqua que seja (Charaudeau, 2015, p. 26)

Dessa forma, independente de nossa vontade, estamos vinculados coletivamente por meio da língua, contudo, a língua é mais que uma forma de unificação social, de delimitação de territórios nacionais – essa era a vontade manifesta na tentativa de homogeneizar as línguas de determinados territórios – mas a língua não representa a totalidade do patrimônio cultural de um povo, senão apenas uma parcela.

E para testificar sobre isso, Charaudeau (2015) procura dissociar língua/cultura e associar discurso/cultura. Concordamos que o que determina a identidade de um grupo social não é somente a sua língua, mas todo um conjunto de fatores sociais que, estabelecidos no seio dessa sociedade, a determina e a identifica de maneira coletiva.

Nossos discursos¹², nossos modos de vida em vários aspectos fugiram das maneiras de nosso colonizador. Corroborando com isso, Charaudeau (2015) enfatiza que:

Um outro ponto de vista assenta-se sobre a ideia de que a língua não é a totalidade da cultura. Com efeito, pode-se perguntar se é a língua que tem um papel identitário ou se é aquilo que chamamos de discurso, isto é, o uso que se faz da língua, por meio do ato de enunciação que a coloca em funcionamento. Contra uma ideia tão disseminada, seria necessário dissociar língua e cultura, e associar discurso e cultura. (CHARAUDEAU, ano 2015, p. 26)¹³

Assim, compreendemos que podemos ser mais semelhantes culturalmente por meio dos discursos que produzimos do que pela língua que falamos. Não é a língua o que nos identifica como indivíduos, membros de uma comunidade, mas todo o conjunto cultural, social e ideológico que partilhamos. Deste modo, o discurso compreenderá todo o contexto social admitido por determinada sociedade, impondo nesse contexto, as impressões individuais do sujeito. Martelota (2008) destaca que:

...as línguas variam e mudam ao sabor dos fenômenos de natureza sociocultural que caracterizam a vida em sociedade. Variam pela vontade dos indivíduos ou os grupos têm de se identificar por meio da linguagem e mudam em função da necessidade de se buscar novas expressões para designar novos objetos, novos conceitos ou novas formas de relação social (MARTELOTA, 2008, p.19).

Bourdieu (1977) vai além desse entendimento ao afirmar que “uma língua vale o que valem aqueles que a falam, ao nível das interações entre indivíduos, o discurso deve sempre uma parte muito importante de seu valor ao valor daquele que o domina.” O mesmo autor entende que:

Os rituais representam o limite de todas as situações de imposição, nas quais, por meio do exercício de uma competência técnica, que pode ser muito imperfeita, se exerce uma competência social, a do locutor legítimo, autorizado a falar e a falar com autoridade (...) (BOURDIEU, p.28, 2008)

¹²Diferenciamos aqui “Discurso” de “discurso”, como GEE (2002): “GEE makes an important distinction between discourse and Discourse: the former relates to language chains that makes sense, such as reports, arguments, essays, etcetera. The latter refers to that which goes beyond language. Hence, discourse is a part of Discourse.” (TIJANERO-VILLAVICENCIO, 2011). GEE faz uma importante distinção entre discurso e Discurso: o primeiro diz respeito as cadeias de idiomas que fazem sentido, como relatórios, argumentos, ensaios, etc. O último refere-se ao gancho que vai além da linguagem. Assim, discurso é uma parte do Discurso. [Tradução Livre]

¹³Tradução de Clebson Luiz de Brito e Wander Emediato de Souza. Texto original no francês: Identité linguistique, identité culturelle: Une relation paradoxale, disponível em (https://www.patrick-charaudeau.com/IMG/pdf/2009_b_Id- culturelle Perpignan .pdf) acessado em 19/03/2018.

Nesse sentido, não basta falar, precisa ter a condição e a autorização/autoridade para falar. Assim, compensa falar que as vozes inferiorizadas são silenciadas pela falta de audiência da sociedade. Bourdieu (2008) assegura que “os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então, se veem condenados ao silêncio.”

No Brasil, os indígenas foram muito difamados por conta da sua resistência aos costumes não-indígenas a respeito da religiosidade, das manifestações culturais, do método de trabalho. Discursos falaciosos, historicamente elaborados frente às resistências indígenas à escravidão, sempre serviram para justificar a negação à liberdade, aos direitos civis, a igualdade social, ao acesso as boas condições de vida, à educação e ao emprego, da mesma forma que são mais acessíveis a pessoa não-indígena. Em suma, a esses povos foi proposto um capital simbólico pejorativo, muito ligado a difamação de sua cultura, de seus costumes, de sua língua e sua religiosidade, diferentes dos padrões europeus.

O que poderá transformar a situação desses grupos inferiorizados e invisibilizados é a geração de um novo capital simbólico, por meios acadêmicos, políticos, midiáticos, literários, por meio das lutas simbólicas em campos do saber, até o ponto de assumirem a autoridade da palavra, de constituírem condições de lutarem diretamente no campo discursivo. É preciso constituir um ambiente de confrontações no mercado simbólico e de poder simbólico, que para Bourdieu, é a capacidade de fazer ver, fazer crer e fazer agir por meio das palavras.

Os rituais representam o limite de todas as situações de imposição, nas quais, por meio do exercício de uma competência técnica, que pode ser muito imperfeita, se exerce uma competência social, a do locutor legítimo, autorizado a falar e a falar com autoridade. Toda dominação simbólica supõe, por parte daqueles que sofrem seu impacto, uma forma de cumplicidade que não é submissão passiva a uma coerção externa nem livre adesão a valores. Através de um lento e prolongado processo de aquisição, tal reconhecimento se inscreve em estado prático nas disposições insensivelmente inculcadas pelas sanções do mercado linguístico e que se encontram, portanto, ajustadas, fora de qualquer cálculo cínico ou de qualquer coerção conscientemente sentida, às possibilidades de lucro comercial e simbólico que as leis de formação dos preços característicos de um determinado mercado

garantem objetivamente aos detentores de um certo capital linguístico. (Bourdieu, 1996 p.38).

Todo aquele que domina, pode estar a passar por um ciclo, de modo que não considera mais a possibilidade de ocupar o lugar daquele que é subjugado, ainda que isso seja possível. Contudo, o dominado ou subjugado sempre sonhou e sonha em estar no lugar daquele que o coloca na condição de superioridade social. Para romper com essa situação cíclica, é preciso construir uma nova ordem, mas isso é algo impossível. Mas como dizia um poeta boliviano muito admirado: “- Se não se quer o impossível, nada se quer!” (MARIACA, 2016, p. 6).

3.6. Línguas Indígenas

Publicado em 1757, o Diretório dos Índios, com seus 95 artigos, estabelecia um sistema de colonização mais efetiva aos índios, impondo-lhes um sistema de governança por meio de diretores, nomeados por governadores, o Capitão Geral do Estado. O Diretório previa a imposição de castigos severos, de casamento com colonos brancos, e a imposição da língua Portuguesa em todo o território. Assim, hoje fala-se português no Brasil por meio de decreto, graças à intervenção do Senhor Sebastião Joseph de Carvalho e Mello, o Marques de Pombal, que de forma impositiva, proibiu o uso do tupi-guarani, Nheengatu, a língua geral, franca ou brasílica, o que até então, era uma forma de comunicação simplificada entre indígenas e não-indígenas, tornando obrigatório o uso oral e escrito, exclusivo da Língua Portuguesa em todo território do Brasil Colônia, como se pode verificar na fala do diplomata:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da língua do príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração a obediência ao mesmo príncipe. (...) será um dos principais cuidados dos diretores, estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo de modo algum, que os meninos, e meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações, ou da chamada geral; mas unicamente da portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observarão com total ruína espiritual, e temporal do Estado (DIRECTORIO, citado por OLIVEIRA, 2008, p.4).

Ao colocar em situação de inferioridade e impedir o uso das línguas indígenas, mediante a imposição da língua portuguesa, inicia-se um projeto de erradicação de uma vasta gama cultural/linguística preexistente, e, em um violento processo de aculturação, como o ocorrido nos primeiros instantes da colonização portuguesa no Brasil. Buscou-se essencialmente a negação de toda e qualquer tipo de manutenção cultural indígena, tida como costumes bárbaros e rústicos, para que, doravante, fosse incutido o ideário cultural português e europeu, inclusive no que respeitam as tradições culturais e, principalmente, as manifestações religiosas. Ao proibir aos indígenas o uso de língua e os costumes “bárbaros”, impondo a religião judaico-cristã, tornou-os escravos conceituais, e, como escravos, submissos e obedientes a um sistema dominante, e, uma vez nessa condição, totalmente suscetíveis ao sistema de colonialismo implementado no Brasil. Bourdieu (2008) salienta que ao:

(...) reformar a língua, expurgá-la dos usos ligados à antiga sociedade e impô-la assim purificada é o mesmo que impor um pensamento igualmente depurado e purificado. Seria um tanto ingênuo atribuir a política de unificação linguística apenas às necessidades técnicas de comunicação entre as diferentes partes do território (BOURDIEU, 2008, p. 34)

Veja bem, não se pretendia que os indígenas se tornassem concidadãos portugueses, falantes exclusivos desta língua e conservadores de seus costumes e tradições; não se pretendia instituir um sistema de relações amistosas, tampouco, comerciais, mas sim, subalternizando-os, subjugando-os, escravizando-os, inferiorizando-os e colonizando-os. Os colonizadores pretendiam estabelecer aqui um sistema de exploração comercial, com a garantia de exclusividade de domínio do território, a iniciar pelo domínio sociocultural e ideológico, afastando também, outras possíveis colonizações, uma vez que, ao falarem exclusivamente o português, afastavam-se a possibilidade de colonização por meio de outras nações de línguas distintas.

Refletindo sobre línguas dos povos originários no Brasil, podemos perceber o quanto elas foram e ainda são menosprezadas. Não é de interesse comum o aprendizado dessas línguas, pois como mencionado anteriormente, são preconceituadas e inferiorizadas, e uma vez, não possuindo o prestígio social como a língua oficial do Brasil, pois não representam uma cultura socialmente privilegiada, pelo contrário, fazem parte da cultura/identidade de povos inferiorizados na

sociedade colonial e globalizada. É muito mais comum buscar aprender uma língua globalizada, a exemplo do inglês, do que uma língua local/indígena. Além disso, as línguas indígenas geralmente são faladas exclusivamente em ambientes indígenas, como nos meios domésticos, no interior de grupos étnicos, nas manifestações culturais e tradicionais. Fora desse contexto, sofrem inclusive elevado grau de preconceito.

Vale destacar que a língua também compõe a identidade étnica/cultural. A identidade, conforme Bourdieu (1983), está mais ligada ao olhar do outro, de modo que alguns povos indígenas omitem a sua língua por sentir que ela (a língua) traz consigo certo menosprezo ou desvalorização social frente a sociedade hegemônica.

Assim, ou a comunidade se encapsula em seu meio cultural, evitando as interações interétnicas, protegendo seu bojo cultural, ou abandona sua língua, em um processo de substituição dessas línguas indígenas em situação de baixo valor social, por outra de maior privilégio, culminando inclusive com o desaparecimento de línguas indígenas, como ano a ano tem ocorrido com uma grande quantidade dessas línguas, ou ainda, entra em um processo de negociação, aprendendo a usar e a interagir nas diferentes situações interculturais. E de acordo com Bourdieu (2008), o:

O traço próprio da dominação simbólica reside precisamente no fato de que ela supõe, da parte de quem a sofre, uma atitude que desafia a alternativa ordinária entre a liberdade e a coerção: as "escolhas" do habitus (...) são realizadas, sem consciência nem coerção, por força de disposições constituídas igualmente fora da consciência e da coerção, apesar de serem indiscutivelmente o produto de determinismos sociais. (BOURDIEU, 2008, p. 38)

Assim, as pessoas se adequam as novas condições de uso de sua língua, seja protegendo-a, resguardando-a, ou negociando as suas condições de uso, de uma forma silenciosa, sem uma negociação formal. Com o desaparecimento de uma língua, vão à reboque uma importante parcela da identidade de um povo, cujas manifestações culturais e tradições sociais se realizam especialmente por meio de sua língua, e nesse caso, destaca-se a língua guarani, que, como dito anteriormente, tem o valor de uma língua sagrada. A língua é um dos importantes traços que constituem a complexidade cultural de um povo. Aqui, não se quer

defender o purismo linguístico, haja vista que o mesmo, conforme nos explica Cuche (2002)¹⁴, afirma que a cultura - aqui anexamos a ideia de língua também como parte indissociável da cultura - sempre sofrerá por construções, desconstruções e reconstruções, assim também a língua, que se encontra sempre em transformações/modificações.

3.7. Dados Estatísticos e as Línguas Indígenas

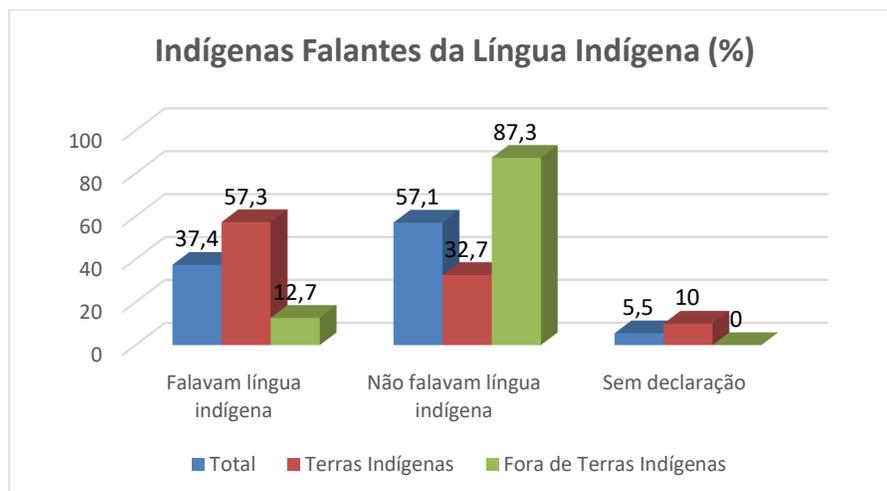
De acordo com levantamento do IBGE (2010), apenas 42,3% das pessoas que se declaram indígenas são aldeados, e 36% se estabeleceram em regiões urbanas. Em média, 37,4% das pessoas indígenas, com idade superior a 5 anos, falam língua indígena. O que leva a acreditar que a língua indígena, aos poucos vai deixando de ser ensinada. Ou seja, de um universo de 896.917 (IBGE, 2010) indígenas, apenas 335.447 se declaram como falantes de línguas indígenas.

Nas Terras Indígenas, o número de falantes sobe para 57,3%, e o número de não-falantes das línguas indígenas é de 32,7%, o que mostra que no meio das comunidades indígenas, há maior possibilidade de manutenção da língua, ainda que o número de falantes ainda não esteja em condição majoritária.

Fora das Terras Indígenas, o percentual de falantes da língua indígena é de 12,7 %, e o índice de não-falantes fora das Terras Indígenas é de 87,3%. Assim, o índice de abandono da língua indígena, quando se está inserido em uma comunidade não-indígena será consideravelmente maior do que quando se está no meio da comunidade indígena. A possibilidade de indígenas urbanos deixarem de falar a língua indígena é muito grande.

Nos gráficos a seguir, separamos as pessoas indígenas, falantes da língua indígena que permanecem nos Territórios Indígenas e aqueles que residem em centros urbanos, em meios não-indígenas. Os números se sobrepõem porque os dados do IBGE (2010) não distinguem as pessoas bilíngues.

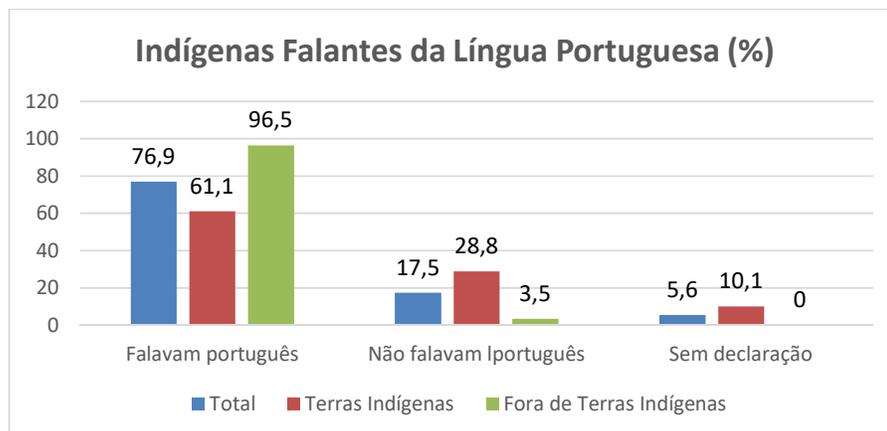
¹⁴Cuche trata exclusivamente da Cultura, mas ao interpretar a sua definição, entendemos pertinente anexar o fator linguístico no seu bojo, pois a língua é um dos traços indissociáveis da cultura.

Gráfico 3 - Indígenas Falantes e Não-Falantes de Línguas Indígenas

Fonte: IBGE, 2010.

Em relação a língua portuguesa, 76,9% dos indígenas, com idade igual ou superior a 5 anos falam a língua, sendo desses 61,1% dos indígenas em terras indígenas e 96,5% dos indígenas fora das terras indígenas.

Já a porcentagem de pessoas indígenas que não falam o português é em média 17,5%, sendo que daqueles que moram em terras indígenas, 28,8% não falam o português, e daqueles que moram fora das terras indígenas, a porcentagem de não falante é igual a 3,5%. O levantamento do IBGE demonstra que mesmo nas comunidades indígenas, o percentual de falantes da língua portuguesa é maior que o percentual de falantes da língua indígena, tanto nos territórios indígenas, como fora deles.

Gráfico 4 - Indígenas Falantes e Não-Falantes da Língua Portuguesa

Fonte: IBGE, 2010.

Quando passamos a considerar o atual quadro das línguas indígenas no Brasil, podemos perceber a drástica redução, mesmo nos tempos atuais. Se por um lado, havia no Brasil mais de 1000 línguas distintas, esse número foi reduzido para 180. Mas, destas línguas remanescentes, poucas são aquelas que estão em relativa condição de segurança (30 mil indivíduos falantes), haja vista que a maioria das línguas está em processo de extinção, como podemos averiguar nas considerações de Rodrigues (1999):

Há apenas uma língua com pouco mais de 30.000 falantes, duas entre 20.000 e 30.000, outras duas entre 10.000 e 20.000, três entre 5.000 e 10.000, 16 entre 1.000 e 5.000, 19 entre 500 e 1.000, 89 de 100 a 500 e 50 com menos de 100 falantes. A metade destas últimas, entretanto, tem menos de 20 falantes. Em resumo: das 180 línguas apenas 24, ou 13%, têm mais de 1000 falantes; 108 línguas, ou 60%, têm entre 100 e 1000 falantes; enquanto que 50 línguas, ou 27%, têm menos de 100 falantes e metade destas, ou 13%, têm menos de 50 falantes [...]. Em qualquer parte do mundo línguas com menos de 1000 falantes, que é a situação de 87% das línguas indígenas brasileiras, são consideradas línguas fortemente ameaçadas de extinção e necessitadas, portanto, de pesquisa científica urgentíssima, assim como de fortes ações sociais de apoio a seus falantes, que como, comunidades humanas, estão igualmente ameaçados de extinção cultural e, em não poucos casos, de extinção física (RODRIGUES, 1999, p.14).

De acordo com esses dados, há uma séria situação de desaparecimento de uma enorme quantidade de línguas indígenas no Brasil. Em 500 anos, foram quase novecentas línguas erradicadas, ou seja, elas desapareceram a um ritmo de duas por ano. O número de 87% das línguas indígenas em situação de desaparecimento é um dado alarmante, e consiste na centenária falta de intenção governamental e social de manutenção desse bem linguístico do Brasil.

Atualmente as línguas indígenas continuam morrendo, e o que motiva isso é a desvalorização da cultura indígena, os mais jovens não aprendem com os mais idosos a manter a língua viva. Em busca de melhores condições de vida muitos índios vão para os grandes centros urbanos e simplesmente escondem sua origem para não serem discriminados pela sociedade não índia. (COSTA & FERNANDES, 2014, p. 34)

Há mais de quinhentos anos que as línguas indígenas no Brasil e na América Latina vêm lutando por sua existência. São muitos os fatores que trabalharam em todos esses anos, na tentativa de eliminá-las, diante da promoção de exclusividade das línguas dos colonizadores. Para o mesmo processo de colonização, escravização e extermínio indígenas, também vitimou as suas línguas. Para essa erradicação linguística, as línguas ameríndias foram proibidas ou inferiorizadas ao ponto de serem consideradas como línguas sem importância,

limitadas, locais.

3.8. Cultura

Para iniciar o debate sobre o subtópico, é preciso trazer ao discurso as palavras de Dennys Cucho (2002):

A noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais. Ela é necessária, de certa maneira, para pesar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos. Ela parece fornecer a resposta mais satisfatória à questão da diferença entre os povos, uma vez que a resposta “racial” está cada vez mais desacreditada, à medida em que há avanços da genética das populações humanas. (Cucho, 2002, p.9)

De acordo com o mesmo (CUCHE, 2002, p.9) “o homem é essencialmente cultural” e é essa mesma cultura que permite ao mesmo homem não somente adaptar-se ao seu meio, mas também de adaptar esse meio a si próprio. Desta forma, se o homem é semelhante geneticamente, se diferencia culturalmente. Enquanto muitos fatores genéticos desaparecem, se transformam, evoluem, há por outro lado, um grande acúmulo cultural, que varia de sociedade para sociedade e se transforma ao contar dos tempos. Desse modo, nossos comportamentos não são naturais, mas adaptados por meio da cultura. E é exatamente neste campo de semelhanças e diferenças que sempre acontecem os embates sociais, políticos, e, nas palavras de Catherine Walsh (2010), “demandas por reconhecimento, direitos e transformações sociais” (WALSH, 2010, p.1).

Independentemente de se ter ou não uma palavra que designasse cultura, os povos indígenas sempre possuíram cultura no sentido que a entendemos hoje, como conjunto de características a serem passadas às gerações através das suas práticas sociais, contudo, não havia a necessidade de seu conceito e denominação. Todo homem em sociedade tem cultura. Nesse sentido, não se questiona se tem ou não cultura, por tanto, não se faz necessária a sua definição para estabelecer a sua prática, a sua existência. A presença da cultura em todas as sociedades é óbvia. Todos os povos têm seus conjuntos de costumes, tradições e linguagem que, transmitidos através das gerações, compõe o seu conjunto cultural, independentemente das demais manifestações fora de seu bojo cultural, independentemente de suas variações, transformações, construções, desconstruções e reconstruções.

Laraia (2006), corroborando com Cuche (2002) e parafraseando Burnett Taylor (1832-1917), parte da ideia de que:

Tomando em seu amplo sentido etnográfico [cultura] é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (Laraia, 2006, p.25).

Diante dessa afirmação podemos entender que a cultura é inerente ao homem. Para Cuche (2002), existe uma renovação do conceito de cultura, de modo que “nenhuma cultura existe em estado puro, sempre igual a si mesma, sem ter jamais sofrido a mínima influência externa. (...) toda cultura é uma construção, desconstrução e reconstrução” (CUCHE, 2002, p. 136). A cultura não pode se constituir a partir daquilo que foi no passado, mas ela se reconstrói a partir da sua condição atual, de modo que não será possível a volta ao estado primitivo, mas uma nova “estruturação cultural” (Cuche, 2002, p. 140).

Outros aspectos de valores culturais entram em discussão, haja vista que as sociedades dominantes tendem a dar maior ênfase a sua própria cultura, por questões nacionalistas, diferentes graus de valoração e pelo seu capital simbólico (BOURDIEU), de modo que outras culturas receberão menor importância nessa escala de valoração. Quando se superestima determinada manifestação cultural, outras podem aparecer menosprezadas, inferiorizadas, subalternizadas.

Assim posto, há pessoas que reagirão de maneiras diversas diante das demais formas e expressões culturais, desconsiderando muitas vezes as condições de desigualdades culturais. Ao defender-se um projeto universalista e homogeneizante, vislumbra-se, por vezes a ideia de que todas as pessoas necessariamente deveriam agir em conformidade com as convicções e ideologias dos grupos dominantes, ou seja, negando-se as culturas subalternizadas socialmente, e acatando as ideias das outras coletividades. Desse modo, entendemos que a ideia da monocultura visa a homogeneização cultural.

(...) o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjuga as minorias culturais. (FLEURI, 2001, p.4)

Se ao seu turno, um projeto monocultural não respeita as diferenças, como nos salientou Fleuri (2001), um projeto multicultural poderia, de certa forma,

responder aos anseios das sociedades e grupos sociais marginalizados, uma vez que este modelo de projeto cultural ou proposta de organização social pressupõe o diálogo entre as diferentes culturas que coexistem em dado ambiente social. Porém, o mesmo autor adverte que:

(...) o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo permite pensar alternativas para as minorias. Mas também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais. (FLEURI, 2001, p. 4)

Em suma, Fleury compreende o multiculturalismo como a coexistência de diferentes culturas, as quais nem sempre consideram a possibilidade de abrir-se uma a outra, e recebe-la em seu contexto sociocultural. É uma proposta de política pública criada para combater a universalização e unificação cultural. Contudo, a simples convivência não representa a expectativa de respeito às diferenças étnico-culturais, pois nesse modelo social permanece a defesa dos conjuntos culturais dos diferentes grupos coexistentes.

Na inadmissibilidade de projetos ou modelos sociais mono ou multiculturais, pois não respeitam toda a complexidade e diferenças culturais presentes em determinado ambiente, além de considerarem a permanente exclusão social e a impermeabilidade de grupos (guetos) socioculturais. Por fim, ainda nos resta uma terceira via, a perspectiva de um projeto intercultural, que para Fleuri (2001):

(...) Emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível de práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (FLEURI, 2001, p.5).

Considerando os aspectos de Fleuri (2001) supramencionados, podemos reconhecer a interculturalidade como o melhor projeto para entender e transformar a situação conflitante da Educação Escolar Indígena, bem como as relações sociais em situação de (des)contros culturais em nossa sociedade, seja em

ambientes escolares, sejam nas demais situações de vida em sociedade.

3.8.1. Interculturalidade

A palavra interculturalidade assumiu uma posição de importância, e seu emprego pretende designar o respeito às pessoas em qualquer contexto social, às minorias, às culturas em condições subalternizadas e excluídas, respeito às diferenças sociais, culturais e políticas, no intuito de viabilizar a convivência entre diferentes culturas. A perspectiva Intercultural prevê relacionamentos entre as culturas coexistentes no mesmo território ou contexto social, mesmo que não harmônicos, mas respeitando suas diferenças, diversidade étnica, e negando todo tipo de exploração, discriminação e racismo. De acordo com Tubino (2011) enquanto o modelo social do multiculturalismo surgiu na América do Norte e algumas regiões da Europa, com vista a considerar as diferenças imigrantes, o interculturalismo nasceu na América do Sul, e seu propósito é considerar as questões de coexistência dos povos originários, no que diz ao respeito a sua autonomia e autodeterminação cultural.

Se os modelos multiculturais consideram apenas a simples convivência entre distintas culturas, a interculturalidade prevê a interação direta, com trocas de saberes e experiências sociais. Desse modo, a Interculturalidade tende a pregar um encontro cultural, promovendo o respeito e a aceitação de todas as pessoas, sem distinção de classe, cor, credo, orientação sexual, cultural, linguística, e assim por diante, mesmo em face de um mundo cada vez mais globalizado. Interculturalidade é a quebra de paradigmas e barreiras que separam pessoas de diferentes origens étnicas, linguísticas e culturais. A interculturalidade deve proporcionar os encontros de pessoas e culturas “com escalas valorativas bastantes discordantes”. (Ramos & Knaap, 2013, p. 5).

Não é possível promover o modelo intercultural – “no sentido de ser uma ação, que passa a fazer parte da moral, e atingem a construção de realidades (...) como projeto político” (Ramos & Knaap, 2013, p. 523) - exclusivamente por meio de leis, ordenamentos, acordos e declarações governamentais, mas mediante a implementação de políticas públicas e educacionais que promovam o respeito e a ética para além da coexistência (multiculturalidade), pelo estabelecimento de relações culturais. O sentimento nacionalista tenta promover a homogeneização,

construindo identidades coletivas que escondam a diversidade cultural, prevalecendo assim, a ideologia de elite hegemónica. Para Fidel Tubino (2005), filósofo da Universidad Católica del Perú, a interculturalidade:

(...) es, pues, una oferta ético-política de democracia inclusiva de la diversidad alternativa al carácter occidentalizante de la modernización social. No se trata de un anti-modernismo o de un pre-modernismo camuflado. La interculturalidad como proyecto societal de democracia radical no es un antes sino un después de la modernidad. Por ello, los filósofos que han reflexionado sobre el tema no recuerdan que no hay que confundir la interculturalidad ni con el llamado nostálgico a un pasado idealizado que nunca existió (la utopía arcaica) ni con el rechazo maniqueo y en bloque a la Modernidad Occidental. Lo que se rechaza em la modernización es su sesgo homogeneizante y occidentalizador. Optar por la interculturalidad como proyecto societal es optar por 'crear formas nuevas de modernidad'. Lo que está en juego y en discusión, entonces, es la posibilidad de crear la modernidad desde múltiples tradiciones. (TUBINO, 2005, s/p)

Dialogando com Walsh (2005), podemos entender que a ideia de recriação da modernidade, proposta por Tubino (2005), é a própria ação de descolonização da América Latina, sem voltar a um passado que nunca existiu, e nem buscar na modernidade ocidental como sendo uma nova saída para os dilemas para esta modernidade líquida, um mundo sem formas pré-definidas, como nos apresentou Bauman (2005). De acordo com Tubino (2011), a globalização apresenta aspectos positivos e negativos:

El aspecto positivo es que han puesto en evidencia la dominación cultural y política de los grupos subalternizados de la sociedad sobre la que se habían estructurado los Estados y las identidades nacionales. Hoy más que nunca se hace necesario romper con el modelo decimonónico de Estado-nación y de ciudadanía homogénea y empezar la construcción de auténticos Estados multiculturales y de ciudadanías interculturales. El aspecto negativo es que los movimientos etnos-políticos, por ser movimientos reactivos, fácilmente se polarizan, y con ello, son fuente de violencias interculturales sin precedentes. (TUBINO, 2011 s/p)

Vemos atualmente grupos de minoria se organizarem para a luta pelo reconhecimento de suas diferenças, de suas particularidades, e para esses grupos discriminados, especialmente indígenas, a luta pelo reconhecimento está em um momento crítico, sendo que em alguns países se tem alcançado mais êxito nessas lutas, como é o caso da Bolívia, que a partir de 2009 se tornou um país plurinacional e multicultural, composto por 36 estados-nações autônomos, com possibilidade de construir uma democracia essencialmente intercultural, com respeito ético, linguístico e cultural.

Compreender a interculturalidade na América Latina é diferente de pensa-la no contexto do velho continente. O projeto que se faz necessário elaborar e aplicar aqui implica na concepção de um estado multicultural, constituídos por indivíduos interculturais. Para Fidel Tubino (2011):

Mientras que en Europa hablar de educación intercultural es plantearse cómo integrar a los migrantes, es decir, cómo incorporarlos a la sociedad envolvente respetando sus diferencias, en América Latina hablar de interculturalidad es plantearse el problema de cómo hacer para que los que vivieron siempre aquí no sean sometidos a desrealizadores procesos de aculturación forzada, expulsados de sus territorios ancestrales y postergados de sus derechos fundamentales. En otras palabras, cómo concebir y generar formas de organización política y de convivencia intercultural basadas en el reconocimiento de la diversidad, la inclusión socioeconómica y la participación política de los grupos culturales originarios secularmente postergados (TUBINO, 2011, s/p).

São aspectos distintos: o discurso da interculturalidade e políticas interculturais. Estamos em uma situação dicotômica, haja vista que nunca tivemos tantas discussões sobre a necessidade de reconhecimento das minorias, das diferenças, da heterogeneidade, mas ao mesmo tempo, muito pouco dos projetos interculturais têm sido implementados e reconhecidos em nossa sociedade. O discurso da interculturalidade está se tornando um lugar comum, uma moda discursiva em um contexto que carece de ações realmente transformadoras, de reconhecimento do outro, em todas as suas particularidades.

Enquanto que na Europa a implementação de projetos interculturais buscava viabilizar a educação alternativa para imigrantes e refugiados, na América Latina surgiu da necessidade de formação bicultural/bilingue dos povos indígenas. Nesse sentido, Tijanero-Villavicencio (2015) argumenta que:

As políticas Bicultural/Bilingue e Intercultural/Bilingue são duas das propostas mais significantes para a educação indígena no México. Embora considerada como políticas públicas de cima para baixo, elas também são o resultado das reivindicações de comunidades e organizações indígenas, que lutaram por seu direito à educação e o direito de garantir o respeito à sua cultura. Embora as bases conceituais, assim como o contexto político e educacional em que essas políticas foram formuladas, há uma ligeira diferença, ambas almejam uma realidade similar: a escola indígena com sua história de castelhanização, assimilação, funcionamento precário e formação precária de seus professores. [Tradução Livre] (TIJANERO-VILLAVICENCIO, 2015) ¹⁵.

¹⁵ Bicultural/bilingual and Intercultural/Bilingual policies are two of the most significant proposals for indigenous education in Mexico. Although considered as top-down public policies, they are also the result of the claims of indigenous communities and organizations, which have struggled for decades for their right to education and right to gain respect for their culture. Although the conceptual bases, as

E nessa tentativa de formação escolar do aluno indígena, o México foi precursor, haja vista que desde de 1930 iniciaram-se as primeiras tentativas de implementação de um programa diferenciado de Educação Escolar Indígena. Mesmo diante de situações de precariedade de infraestruturas, de má formação dos seus professores.

No Brasil, a construção de um projeto educacional com diretrizes semelhantes a mexicana foi bem mais tardia. Somente com o advento da Constituição Federal do Brasil, no Caput do Artigo 5º, aparece a premissa da igualdade de todas as pessoas, sem quaisquer distinções, o que acaba por ser uma clara tentativa de homogeneização, enquanto que falar de interculturalidade é perceber a necessidade de heterogeneidade, ou seja, respeitar as diferenças de modo a promover o fim de preconceitos, tratamentos inferiorizantes, discriminatórios e invisibilizantes que permeiam a sociedade brasileira. Assim, mesmo em nossa Lei Magna, não possuímos, enquanto nação, a vocação de respeitar as diferenças e promover a transformação de nossa sociedade, respeitando todas as manifestações culturais/linguísticas presentes em nosso país. E para finalizar essa parte do discurso, usamos as palavras do mesmo Fleuri (2001):

A globalização representa uma palavra chave de retóricas estratégicas, que constituem um metuculoso jogo político em que os discursos vão instituindo preposições quase unanimemente inquestionáveis. Globalizar pode significar homeogeineizar, diluindo identidades e apagando marcas de culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, etc. que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiências, inclusive de racionalidade. Assim, neste final de milênio, parece que não se trata mais apenas de lutar pela sobrevivência física, material, dos grupos marginalizados, trata-se agora de lutar pela própria possibilidade de sua existência no campo simbólico, compreendendo suas culturas como sistemas originais de viver e pensar (FLEURI, 2001, p. 2).

A Interculturalidade não pode ser parte de um discurso retórico, mas deve se tornar em ações transformadoras de nossa sociedade, promovendo o reconhecimento de todas as formas de cultura presentes em nossa sociedade. A nossa cultura nos determina enquanto povo, nos identifica como pessoas participantes de uma determinada sociedade, ou seja, nós nos determinamos como

well as the political and educational context in which these policies were formulated are quit different, they both target a similar reality: the indigenous school with its history of castellanización, assimilation, precarious functioning, and poor training of its teachers. (TIJANERO-VILLAVICENCIO, 2015).

membros de determinada sociedade por meio da nossa identidade cultural, linguística e social.

3.9. Identidade

Uma vez compreendida a cultura como um conjunto de características coletivas, e sendo a linguagem, um desses traços culturais, percebemos a necessidade de conhecer um outro fator que também é característico para determinar o coletivo cultural, que é justamente a identidade. No seio dos grupos sociais haverá a constante tentativa de determinar as fronteiras do pertencimento: até onde um indivíduo faz parte de um conjunto social, ou quando ele deixa de ser. Cucho (2002) argumenta que:

A defesa da autonomia cultural é muito ligada à preservação da identidade coletiva. “Cultura” e “identidade” são conceitos que remetem a uma mesma realidade vista por dois ângulos diferentes. Uma concepção, essencialista da identidade não resiste mais a um exame do que uma concepção essencialista da cultura. A identidade cultural de um grupo só pode ser compreendida ao se estudar suas relações com grupos vizinhos. (CUCHE, 2002, p. 14)

Desse modo, não é tão simples a definição de identidade, uma vez que ela não está centrada exclusivamente na pessoa, mas em uma série de fatores que a constitui, sejam eles, sociais, culturais, intelectuais, linguísticos, e etc. Assim, ao tentar determinar quem sou eu, é preciso considerar toda a vasta gama de possibilidades afirmativas e negativas para tanto. Desta maneira, somente será possível determinar quem sou em relação ao outro. Tinajero-Villavicencio (2011) salienta que é preciso considerar a pessoa em seu contexto social e as regras que sua sociedade impõe a esse contexto. O contexto e as regras sociais podem transformar o indivíduo em múltiplas identidades:

Identidade implica que um indivíduo pode ser conhecido como um certo tipo de pessoa em um dado contexto. (GEE, 2002); assim, um único indivíduo pode assumir múltiplas identidades de acordo com os seus papéis na sociedade [Tradução Livre]. (TINAJERO-VILLAVICENCIO, 2011) ¹⁶

De acordo com o autor supracitado, as pessoas podem manifestar

¹⁶Identity implies that an individual can be recognized as a certain type of person in a given context. (GEE 2002); thus, one single individual may assume multiple identities according to his/her roles in society. (Tinajero-Villavicencio, 2011)

diferentes graus de identificação ou alcançar diferentes graus de reconhecimento de sua identidade de acordo com os diferentes contextos sociais e culturais em que o mesmo está inserido. Ainda que o indivíduo tenha seu pertencimento social muito bem determinado, intrinsecamente ligado a uma comunidade, e que desde o seu nascimento tenha sido integrante de uma sociedade, a sua identidade pode sofrer diversas alterações, uma vez que ela está em constante construção e reconstrução. Bauman (2005) afirma que somos como um quebra-cabeças, incompletos, cujas figuras ainda não estão determinadas. Em suma, a cada dia podemos nos tornar em algo diferente daquilo que éramos anteriormente, de acordo com as nossas interações sociais.

Para Dubar (1991):

(...) a identidade humana não é obtida de uma vez por todas no nascimento: ela se constrói na infância e, doravante, deve se reconstruir ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho; ela depende dos julgamentos dos outros quanto suas orientações e das definições de si. [...] A identidade é ao mesmo tempo estável e provisória, individual e coletiva, subjetiva e objetiva, biográfica e estrutural, dos diversos processos de socialização que constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 1991, p. 7)

Desta maneira, se estamos em constante mudanças, nunca seremos terminados, definidos, e isso só poderá acontecer com o último homem, em seu último instante. Até então, sempre estaremos sujeitos aos discursos dos outros, que nos constituem e nos alteram; sempre estaremos susceptíveis as interferências das pessoas que nos circundam, nos tornando diferentes em incontáveis aspectos. A questão do pertencimento é somente um dos detalhes dessa equação, apenas uma das parcelas que compõe a nossa identidade, que por seu turno, é extremamente flexível. De acordo com Bauman (2005):

O pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos por toda a vida, são bastante negociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme em tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para identidade (BAUMAN, 2005, p. 17).

Em nenhum momento, a nossa identidade está totalmente concluída, finalizada ao ponto de ser descrita. Não há como estagna-la de modo que não venha mais a sofrer transformações e alterações. Haverá sempre a possibilidade de novas mudanças, determinadas por todo o conjunto social que nos circunda, motivadas

pelas nossas interações sociais e pelas escolhas individuais e coletivas. Em cada contato com o outro nos movemos no sentido de sermos indivíduos únicos em meio a toda coletividade. Nem sempre estaremos nos transformando de acordo com as nossas próprias vontades e convicções, mas em razão das diversidades identitárias com as quais convivemos. Somos extremamente influenciáveis pelo nosso meio. Para o mesmo Bauman (2005):

Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder (...) Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas (...) As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta (BAUMAN, 2005, p. 19).

Se todas as pessoas fossem iguais nas suas concepções sociais, culturais, ideológicas ao ponto de não poder individualiza-las, não haveriam maneiras de identifica-las. Mesmo em uma sociedade conservadora, as pessoas se tornam únicas diante de suas diferenças e de suas escolhas individuais. Assim, de acordo com o entendimento do mesmo Bauman (2005), nós nos identificamos por meio de nossas diferenças, por meio das comparações e oposição ao outro; eu me identifico em razão do outro. Nesse sentido, Bauman (2005) esclarece que:

(...) perguntar “quem você é” só faz sentido se você acredita que possa ser outra coisa além de você mesmo; só se você tem uma escolha, e só se o que você escolhe depende de você; ou seja, só se você tem que fazer alguma coisa para que a escolha seja “real” (BAUMAN, 2005, p.25).

Quando somos interrogados sobre a nossa identidade, como a recorrente pergunta “Quem é você?” ficamos em dúvida sobre quais parâmetros utilizamos para nos apresentar. Nossa identificação geralmente passa pelas nossas origens culturais, familiares e comunitárias, pelos trabalhos, pelo nível intelectual, pelas autoridades e funções que exercemos em determinada sociedade. Não fosse essa necessidade tão impositiva de nos identificarmos em nosso meio, de nos definirmos perante a sociedade, não procuraríamos nenhum meio para nos definirmos. Para Bauman (2005) “...a ideia de identidade nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou...” (Bauman, 2005, p. 26). Pressupomos que todas as pessoas se identifiquem por meio de seu pertencimento, de modo que não se pode admitir ninguém sem identidade social e cultural. Assim, a identidade é constituída dos diversos fragmentos que a pessoa coleta no seu convívio social, dos discursos do presente e do passado que a circundam, de modo que não somos formados a partir de nós, mas a partir dos outros, como salienta

Coracini (2007):

(...) a identidade como formada por interdiscursos, que são, na verdade, “fragmentos de múltiplos discursos que constituem a memória discursiva” do ser humano, recebida como herança e continuamente modificada e transformada justamente nas nossas relações com o outro, numa imbricada rede de inter-relações, ao mesmo tempo constituída e constituidora de nossos valores, crenças, ideologias e culturas. Segundo a autora, então, esses interdiscursos constituem inúmeras vozes que formam a nossa visão do mundo, e dialeticamente também são formadas por ela. É isso que nos torna, como seres humanos, a um só tempo semelhantes e diferentes de outros seres humanos. (CORACINI, 2007, citado por MATTOS, 2010, p.4)

Como indivíduos, geralmente não temos a opção de escolhermos a nossa nacionalidade, que geralmente é delimitada por um território, por uma língua, por diversos costumes e tradições culturais e comportamentais que passam de pai para filho, de contexto social para outro, e assim sucessivamente. Simplesmente nascemos em um meio social, qual passamos a pertencer, a partir do qual passamos a nos transformar em seres únicos e distinguíveis. Coracini (op. cit., p. 9), entende que “cada um de nós tem a ilusão de que tem uma [única] identidade, inventada pelo outro e assumida como sua”.

Determinado contexto pode levar os sujeitos a tentarem esconder a sua identidade, por perceberem que ela não possui um elevado grau de prestígio frente aos demais interlocutores. Assim, em dada situação, pode acontecer que uma parte da identidade permaneça camuflada, uma vez que para tal sujeito, a mesma é discriminada, inferiorizada, como no caso de indivíduos indígenas em contato social com a cultura dominante. No seu ambiente comunitário, íntimo ou particular esse indivíduo pode assumir uma condição identitária diferente daquela que apresenta diante de outras comunidades. Desse modo, concordamos com GEE (2002), que compreende a identidade maleável e condicionada a determinados contextos sociais, como a troca de ambiente social e cultural, em busca de uma melhor condição de vida, a exemplo das imigrações de mexicanos para os EUA.

Além disso, identidade não pode ser considerado como algo estático. Pelo contrário, ela é formada e reinventada de acordo com as mudanças na sociedade e diversos outros fatores como a imigração [Tradução Livre] (GEE, citado por Tinajero-Villavicencio, 2011)¹⁷

¹⁷Also, identity cannot be considered as something static. On the contrary, it is formed and reinvented according to changes in society and several other factor such as migration. (GEE, apud TINAJERO-VILLAVICENCIO, 2011)

Para Bauman (2005), "...a identidade nacional objetivava o direito monopolista de traçar a fronteira entre "nós" e "eles". (Bauman, 2005, p. 27). Se nascemos dentro dessa fronteira, em um estado nacional, teremos sempre a condição de pertencimento a ele. Já nascemos pertencidos e restritos a esse local, a menos que ocorram fatos supervenientes que nos obriguem ou nos condicionem a alterar essa situação, como podemos citar o caso ocorrido por o próprio Zygmunt Bauman (2005), que foi expulso de sua nação, tendo que abdicar de sua nacionalidade polonesa. Para ele:

Ser indivíduo de um Estado era a única característica confirmada pelas autoridades nas carteiras de identidade e nos passaportes. Outras identidades, "menores", eram incentivadas e/ou forçadas a buscar endosso-seguido-de-proteção dos órgãos autorizados pelo Estado, e assim confirmar indiretamente a superioridade da "identidade nacional" com bases em decretos imperiais ou republicanos, diplomas estatais e certificados endossados pelos Estados (Bauman, 2005, p. 28).

Se por um lado, somos identificados por nossas identidades nacionais, por outro lado, as nossas características sociais, ideológicas e culturais são os fatores que realmente nos individualizam. Se Bauman (2005), conforme a citação acima, teve negada a sua nacionalidade polonesa, o que lhe restou como identificação? Restou-lhe as outras identificações, consideradas por ele como outras coisas, pois, além de polonês (ou não mais), era judeu, professor, homem, branco, entre outros fatores que o designava.

Assim sendo, dependendo da situação, podemos flutuar entre uma identidade fixa ou uma identidade mais fluída. Não é fortuitamente que identidades são negadas e outras assimiladas nesse jogo identitário. É comum às pessoas o desejo de tornarem-se em outras identidades de maior prestígio social. O pupilo deseja ser, um dia, o mestre.

A dominação colonial sucedida na América Latina sempre representou o desejo de um assumir o papel do outro: do rei, do senhor, do capitão, do conquistador espanhol. Esse fator, da cobiça, do desejo de ser o outro que deu força às conquistas coloniais. Nas palavras de Mariaca (2016), em sala de aula: "a conquista de modo romântico permitiu toda a dominação, por poucos ginetes, em suas poucas caravelas, frente a um exército de milhões de andinos" (MARIACA, informação verbal, UNILA, 2016). Na mesma linha Homi Bhaba (1998) salienta que:

O desejo pelo Outro é duplicado pelo desejo na linguagem, que fende a diferença entre Eu e Outro, tornando parciais ambas as posições, pois nenhuma é auto-suficiente. (...) a própria questão da identificação só emerge no intervalo entre a recusa e a designação. Ela é encenada na luta agônica entre a demanda epistemológica, visual, por um conhecimento do Outro e sua representação no ato da articulação e da enunciação. (BHABA, 1998, p.9)

A vida em sociedade pressupõe, de antemão, a constante relação com o outro. Para manter essa identificação social é preciso que o sujeito também cumpra determinados contratos sociais, preestabelecidos pela própria sociedade. Ao sujeito que consegue cumprir todas essas etiquetas sociais, lhe é conferido o título de pertencimento. A junção de todos esses indivíduos que cumprem os requisitos e pressupostos sociais constituem o grupo social. Ou seja, os grupos são formados pelos traços homogeneizantes conferidos pelos indivíduos, apesar também de cada qual manter as suas características individuais, que por muitas vezes, não são negociáveis.

Para Charaudeau (2015), (...) existe uma identidade coletiva, está só pode ser a que está relacionada àquilo que é partilhado, logo, à produção de um sentido coletivo. Trata-se, porém, de uma partilha instável, cujas fronteiras são imprecisas e na qual intervêm influências múltiplas. Se em determinados aspectos somos semelhantes, em outros somos divergentes. Somos constituídos pelas nossas similaridades e pelas nossas diferenças. Mas, na tentativa de tornar os indivíduos iguais é que são justificadas e cometidas as mais terríveis barbaridades. Da falta de compreensão do outro e das suas diferenças é que surgem o ódio racial, a exclusão, a inferiorização, subalternização, entre tantas outras situações que levam grandes grupos sociais a julgarem possuir o direito de intervir na maneira de vida das minorias, de oprimir grupos sociais ou manifestar todas as formas de preconceitos possíveis, de requerer determinados comportamentos a fim de homogeneizar, o que de fato, podemos perceber, ser impossível. Para Charaudeau (2015):

Tal movimento [da rejeição] se dá porque essa diferença representa uma ameaça para o sujeito. Essa diferença faria com que o outro fosse superior a mim? Que fosse mais perfeito? Que tivesse mais razão de ser do que eu mesmo? É por isso que a percepção da diferença é acompanhada, geralmente, de um julgamento negativo. Trata-se da sobrevivência do sujeito. É como se não fosse suportável aceitar que outros valores, outras normas, outros hábitos – senão os próprios – fossem melhores ou que simplesmente existissem. Quando esse julgamento se consolida e se

generaliza, ele se torna o que chamamos tradicionalmente de *estereótipo*, clichê, preconceito. (CHARAUDEAU, 2015, p.7)

Por fim, ao concluir as discussões consideradas relevantes neste capítulo, como a língua, língua indígena, preconceito linguístico, mercados linguísticos, cultura, interculturalidade e identidade, espera-se que essas discussões teóricas nos serviam como base argumentativa para compreender a relação social das crianças indígenas em ambiente escolar sobre a linha internacional de fronteira, cujos encontros são manifestos nas questões de valorações identitárias, culturais, linguísticas, étnicas e sociais.

4. CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES SOBRE A FRONTEIRA, A ESCOLA E O ALUNO INDÍGENA

No presente capítulo se dará a apresentação das entrevistas realizadas na escola Adroaldo da Cruz, na cidade de Aral Moreira, bem como a discussão sobre a escola, o indígena dessa escola que se coloca sobre a linha internacional de fronteira, em comunhão com alunos não-indígenas, verificando como acontecem as relações de encontros linguísticos e culturais nesta unidade escolar, além de formas de tratamentos carregadas de preconceitos étnicos e linguísticos em relação aos alunos indígenas e sua cultura/língua, bem como manifestações de inferiorização da língua e da cultura Guarani frente a língua português e espanhol. A proposta inicial ainda considerava verificar se o ambiente escolar em questão apresenta a tentativa de imposição da língua da escola: o português e o reconhecimento e supervalorização da cultura eurocêntrica, não-indígena.

Além disso, propusemos verificar se, em havendo manifestações preconceituosas em relação aos indígenas no ambiente escolar, se se pode perceber a tentativa de negação da identidade étnica/cultural/linguística. Por fim, a intenção é estudar essa situação heterogênea, em meio aos (des)encontros étnicos, linguísticos e culturais, com a finalidade de refletir sobre questões relacionadas a identidade/linguagem/cultura, conforme as discussões apresentadas nos capítulos anteriores, como aportes teóricos para esse capítulo final.

Vale lembrar que este trabalho partiu da premissa de que as condições de vulnerabilidade social das crianças indígenas as colocam em situação de inferioridade frente as pessoas não indígenas no meio escolar, de modo que sua língua, cultura e identidade se tornam juntamente inferiores socialmente, o que produz a negação cultural, identitárias e linguística, levando a essas pessoas a buscarem uma nova alternativa na assimilação de todo um conjunto cultural não-indígena, alternando ou negando toda a sua identidade cultural/linguística de acordo com o seu contexto social, e é exatamente esses aspectos que tentaremos discorrer no presente capítulo.

Eventualmente assistindo a uma apresentação cultural no município de Dourados/MS, atentei-me a letra de uma das canções do grupo musical de

Dourados/MS, Dagata e os Aloísios, a qual veio a calhar com o tema do presente capítulo. Por mais que haja vontade de proceder a uma análise semiótica, haverá contentamento em apenas citá-los, permitindo a cada um à sua própria leitura. Aqui ela servirá para demonstrar a realidade das populações indígenas em meios urbanos, e as condições discriminatórias e preconceituosas em relação ao indígena:

O Índio Invisível

O índio invisível, o índio invisível

Indivisível, múltiplo ser

O índio invisível, o índio invisível

Indivisível, que ninguém quer ver

Caminha na margem da estrada, assim como na vida

Sobe a fumaça preta do pneu queimando

No meio da pista

Atrapalha o progresso, a carreta de soja e de boi

Chega a polícia

Na TV outra notícia

Mas ninguém quer saber

“Se matou foi o índio”

“Se roubou foi o índio”

“Se tá pedindo é o índio”

O índio invisível

O índio invisível

Autores: Fernando Dagata e Paulo Portuga

4.1. Fronteira: que limites são esses?

A fronteira pressupõe limites, assim, a fronteira Brasil/Paraguai poderia significar o limite imposto às pessoas dessa localidade: até aonde se pode chegar; é ela o limite político de atuação do Estado, e da permanência dos cidadãos de determinada nação. No limite desse espaço físico, há também divisas intangíveis, que são as garantias e direitos legais que o cidadão do estado possui, quer seja no acesso à educação, à saúde, à cidadania, ao trabalho e emprego, entre tantos outros

direitos individuais e coletivos previstos na legislação do Brasil, assim como do Paraguai. Mas como garantir os direitos ao cidadão que está em constante trânsito, de um país ao outro. Que por muitas vezes, não se define como cidadão de um estado especificamente.

Os direitos de um Estado podem ser diferentes em relação ao outro, em que um poderá abrigar mais ou distintos direitos e garantias que outro. Em relação ao Brasil e Paraguai, essa avaliação torna-se constante, haja vista que as pessoas dessas localidades estão sempre de olhos atentos as possibilidades legais que cada Estado lhe garante, quer seja na saúde, na educação, na segurança pública, e na seguridade social. Desse modo, parece mais razoável às pessoas dessas localidades, desejar a cidadania que lhe garantam os melhores benefícios e a maiores conveniências. Para corroborar com isso, notamos que não são poucos os relatos de moradores da região de fronteira em Aral Moreira, que afirmam possuir documentação de brasileiro e de paraguaio. Muitos pais de alunos, ao declarem o nascimento dos filhos em casa, conseguem registrar o filho sem a declaração de nascimento hospitalar, o que, por seu turno, viabiliza o registro em ambas as nações. A própria secretaria e a direção da Escola Adroaldo da Cruz nos afirmaram que há muitas crianças nascidas nessa região de fronteira, filhos de brasileiros ou de paraguaios, que possuem duplo registro civil. Esse fato foi justificado pela escola como intencional por parte dos pais, a fim de garantir a nacionalidade/cidadania brasileira e paraguaia, na intenção de garantir os diversos direitos, que mencionamos a pouco. Um funcionário da escola afirma que:

Registram os filhos no Brasil porque aqui tem melhor hospital, melhor escola, mais fácil de conseguir empregos, e, até no dia que for se aposentar, no Brasil é mais fácil. No Paraguai não tem isso.

Assim, para várias pessoas dessa região, é normal buscar a cidadania brasileira, pela conveniência, e porque parece garantir maiores privilégios. Esse espaço de fronteira, sem barreiras físicas ou geográficas, que possibilita o livre trânsito entre os países, também permite o ir e vir em busca de trabalho, de educação/formação escolar, etc. Desse modo, ao não considerarem as fronteiras políticas, mesmo morando no lado paraguaio da fronteira, muitos indígenas optam constantemente por frequentarem escolas não-indígenas brasileiras. Na escola em questão nota-se a frequência de alunos indígenas e não-indígenas: brancos, filhos

de produtores e assentados rurais, filhos de paraguaios e também brasiguaios. Esse fato se justifica porque pessoas dessas regiões fronteiriças, ao compreenderem as fronteiras políticas e sociais, subvertem as suas concepções ao modo que melhor as beneficiam.

Fronteiras como a do Brasil/Paraguai assumem uma dinâmica específica. Se as fronteiras políticas são estáticas, as fronteiras sociais e culturais se transformam ou se adequam de acordo com os contratos sociais, assumindo diferentes sentidos, em diferentes localidades. Para ratificar essa afirmação, Albuquerque (2009) entende que:

As fronteiras nacionais são fenômenos complexos, não se resumem a limites, divisas, tratados diplomáticos, nem podem ser simplificados como o lugar do narcotráfico e do contrabando. As fronteiras políticas são criações humanas, delimitadas e demarcadas sucessivamente de acordo com os processos de ocupação militar, demográfica, econômica, política e cultural que ocorrem nos territórios limítrofes. As fronteiras políticas têm variados sentidos construídos pelas populações locais que vivenciam a experiência das travessias e dos controles estatais. Do ponto de vista dessas populações fronteiriças, outras fronteiras sociais são construídas através do comércio fronteiriço, das redes de amizades, familiares, de namoros e casamentos que atravessam os limites políticos. Essas fronteiras não são estáticas, mas estão em constante movimento de redefinição e negociação. Os deslocamentos dos "brasiguaios" (e indígenas) produzem uma pluralidade de fronteiras (políticas, jurídicas, econômicas, culturais e simbólicas) entre classes, etnias, gênero, nações e civilizações. As fronteiras nacionais e sociais podem ser vistas como marcos de diferenças culturais entre as populações que se encontram em situações fronteiriças, mas também como espaços privilegiados de contato e de trocas materiais e simbólicas. Grifo meu. (ALBUQUERQUE, 2009)

No que diz respeito a essa condição fronteiriça da escola, Kelly Day (2005), em sua dissertação de Mestrado, entendia que:

(...) não se pode esquecer que, além do seu caráter de reivindicação territorial, a fronteira política também se reveste de outro significado, qual seja, o de lugar privilegiado onde se efetuam as confrontações interculturais, interétnicas e interlinguísticas. (DAY, 2005, p.126).

Essa região de confrontações, mencionada por Day (2005), são pontos de encontros e separações culturais, em que culturas sobrepõem, negociam, se mesclam com outras, por variadas situações e motivos. Essas confrontações mencionadas acontecem também na escola. Ao receber alunos de diferentes contextos sociais, a escola torna-se um ambiente de interculturalidade (ou não), onde determinados comportamentos, manifestações culturais e sociais podem aproximar ou distanciar grupos de pessoas. Do mesmo modo, manifestações de preconceitos

e estereótipos podem colocar pessoas à margem dessa fronteira, ou expeli-las para a borda/margem mais exterior possível. O que divide um povo pode não ser necessariamente uma divisa política, mas barreiras invisíveis, intangíveis, que dividem pessoas por razões históricas, sociais, culturais. Superestimando-se um lado, pode-se estar menosprezando outro. Supervalorizando-se uma cultura, um povo, uma língua, um comportamento social, tende-se a diminuir o prestígio da outra. Parece-me que nessa situação de valoramento, o indígena se encontra abaixo de tal linha de predileção, em consequência disso, de acordo com a Professora T.A.G., o indígena se sente perdido no ambiente escolar:

Eu acredito que (...) bom, como que eu vou falar...o índio, em si, pelo pouco que eu entendo, na aldeia é uma forma, a cultura, a mistura... daí ele sai de lá e ele fica... começa... a criança, por exemplo, ela vem e encontra outras crianças... a cultura é outra... e eu sinto como se ela ficasse perdida... a linguagem... muitas vezes (...)

No depoimento da mesma professora, ela menciona que o próprio aluno indígena se sente envergonhado pela falta de domínio da língua da escola, pela dificuldade de comunicar-se:

(...) eu vejo um aluno indígena, as vezes ele não consegue se comunicar bem em português... então eu vou lá, converso, falo alguma coisa em guarani, pergunto o nome, e tento puxar ele pra mim. As outras crianças, ele se sente envergonhado, eu vejo assim que ele sente vergonha

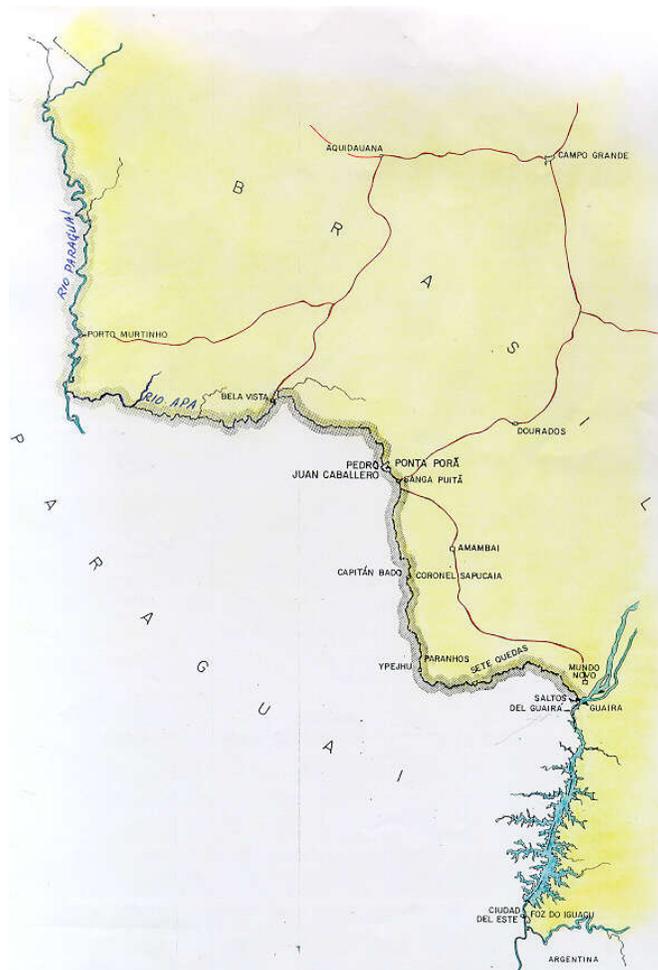
A busca pelos diferentes direitos e condições vistas no outro lado da fronteira, ao lado brasileiro, bem como o encontro de indígenas com os demais alunos não-indígenas na escola, também expõe as diferenças e divergências sociais e culturais dessas pessoas. Essas condições sociais são expressas nas palavras de professores da escola, de muitas crianças e familiares indígenas que enxergam a instituição escolar o refúgio para a sua condição de exclusão, nos diversos sentidos que a palavra possa assumir.

4.1.1. Linha Internacional de Fronteira - Comunal: um Não-Lugar

As fronteiras brasileiras são demarcadas por bacias hidrográficas, por rios, e, em alguns lugares por terra, a denominada fronteira seca. A fronteira entre Brasil e Paraguai apresenta essas peculiaridades, pois, em alguns trechos a linha internacional se dá por fronteira seca, em outras regiões, áreas de pantanal, alagadiços, além da fronteira natural: o Rio Paraguai. Toda a fronteira entre esses

dois países se estende desde o Marco da Tríplice Fronteira, na cidade de Foz do Iguaçu (Paraná/Brasil) e Presidente Franco (Paraguai) e Puerto Iguazu (Argentina), até a cidade de Corumbá (Brasil), Bahia Negra (Paraguai) e Puerto Quijarro (Bolívia). De acordo com o Itamaraty, são 1.365,4 km de fronteira entre Brasil e Paraguai, das quais, 928,5 km são por água e 436,9 km são fronteira seca.

Figura 8 - Mapa da Extensão de Fronteira Brasil/Paraguai



Fonte: Mapa disponível no site do Itamaraty em: http://scdl.itamaraty.gov.br/pt-br/fronteiras_da_sc dl.xml, acessado em 21 de janeiro de 2019.

Os limites entre Brasil e Paraguai foram estabelecidos por meio do Tratado de Limites, de 9 de janeiro de 1872b, e complementado pelo Tratado de Limites Complementar em 21 de maio de 1927, com a criação da Comissão Mista de Limites e de Caracterização da Fronteira Brasil/Paraguai.

Ao fazer o reconhecimento físico da região que adotada para este estudo, na fronteira sul do Estado de Mato Grosso do Sul, entre as cidades de Aral

Moreira (Brasil) e Sanja Pytã e Capitán Bado (Paraguai), percebeu-se a existência de uma área, mencionada durante a entrevista com um professor da Escola Adroaldo da Cruz, o Senhor V.R.G.R., denominada como “Comunal”, que é a rigor, a faixa internacional de fronteira, cuja largura é de aproximadamente 50 metros, e que se estende por toda fronteira seca entre o Brasil e Paraguai. Assim posto, o limite internacional não é apenas uma linha abstrata. É na realidade, um espaço físico, delimitando as duas nações, e, ao mesmo tempo, uma área sem pertencimento ou de duplo pertencimento.

As cidades de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballeiro (Paraguai), por exemplo, são consideradas como cidades-gêmeas, cuja faixa internacional é relativamente urbanizada, e fica sob a responsabilidade dos dois municípios, de modo que ambas as cidades ocupam e urbanizam esse espaço. Já na região em questão, afastada de centro urbano, esse quinhão de terra fica abandonado. Não pertence ao Paraguai; não pertence ao Brasil, mas está sob domínio de ambos os países.

Figura 9 - Faixa Internacional de Fronteira (Comunal)



Fonte: Foto Própria

Nota: Foto tirada a partir da rodovia MS-386. Em primeiro plano a faixa internacional de Fronteira, em segundo plano, o país vizinho – Paraguai.

Muitos indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul encontram-se acampados às margens de fazendas, aguardando a manifestação de governos pela demarcação de Terras e Territórios Tradicionais Indígenas, mas nesse caso, causa surpresa o fato de que várias pessoas indígenas estão acampadas ou instaladas às margens de uma nação, com a total falta de qualquer reconhecimento estatal. A que

país pertencem essas pessoas. Qual nacionalidade poderíamos atribuir a elas? Esse fato nos remete novamente a Bauman (2005) em sua discussão sobre a sua identidade e o seu pertencimento. Ressaltamos aqui também a questão mencionada no Capítulo III a respeito da Nação Guarani, que pode ser considerado como um povo supranacional, que vai além dos estados e fronteiras. Assim, se por um lado, o povo Guarani não vincula a nacionalidade propriamente ao seu lugar de nascimento, por outro lado, os governos que não consideram a presença Guarani, reitera a negação à nacionalidade a esse Povo.

Não estaríamos a tratar de um aspecto geográfico, relativo a uma região de fronteira neste texto, e esse tema não seria relevante nesse espaço se não fosse nele encontradas várias famílias indígenas desaldeadas, ou destribalizado, como menciona Darcy Ribeiro (1962), porque perderam os seus vínculos com as suas aldeias, e famílias indígenas, e, quando não encontraram mais locais para a instalação familiar, construíram seus barracos de lonas e com sobras de madeiras e tapumes, em uma faixa de terra que simboliza a total exclusão pátria. O professor V.R.G.R. nos afirma que:

Há famílias que declaram ter saído de suas Terras Indígenas desde criança, em busca de trabalho nas fazendas, porque a aldeia não os comportava mais, ou para se casar, de modo que muitas dessas pessoas afirmam que perderam todos os vínculos familiares, linguísticos e culturais, restando a língua indígena, que não será repassada aos filhos.

Nesse espaço estão (des)abrigadas várias famílias indígenas Guarani, que declaram que não sabem se ainda são indígenas, mesmo que visualmente podemos perceber os traços fenóticos indígenas, além da língua guarani. Em uma das entrevistas realizada junto a algumas famílias indígenas da Comunal, uma ressaltou atenção justamente nesse sentido. A pequena S.S.A.G., de 10 anos, estudante da Escola Adroaldo da Cruz mencionou que “não moraria na aldeia indígena porque lá fala guarani” e “não se considera indígena porque não é legal.” Assim, uma possível negação identitária e linguística está ligada ao lucro material e simbólico (Bourdieu, que a sua identidade possui ou não.

O traço próprio da dominação simbólica reside precisamente no fato de que ela supõe, da parte de quem a sofre, uma atitude que desafia a alternativa ordinária entre a liberdade e a coerção: as "escolhas" do habitus (...) são realizadas, sem consciência nem coerção, por força de disposições constituídas igualmente fora da consciência e da coerção, apesar de serem indiscutivelmente o produto de determinismos sociais. (BOURDIEU, 1983,

p. 38)

Na fala da criança de que *não é legal ser indígena*, ela está considerando todos os ganhos e perdas que essa condição étnica, linguística e cultural lhe proporciona. Ao denegar a sua condição indígena, voltamos ao que Bauman (2005) mencionou em relação a identidade, a qual não possui a solidez de uma rocha, antes, porém, é bastante negociada, e está vinculada às próprias decisões que a pessoa toma, e os caminhos que percorre, e a maneira como age.

Nessas famílias há alunos que frequentam a Escola Adroaldo da Cruz, cuja distância é de cerca de um quilômetro. Importa ressaltar o avizinhamo desses indígenas com fazendeiros de gado e plantadores de soja, além de assentamentos rurais de pequenos produtores. Não se pretende entrar no debate a respeito dos constantes conflitos territoriais existentes entre indígenas e produtores rurais pela demarcação de Terras Indígenas na Região Sul do Estado do Mato Grosso do Sul, mas podemos perceber o quanto os indígenas podem ser marginalizados, e nesse caso, restando a eles a borda da nação, a área comunal, que não pertence à ninguém, o último quinhão que não pertença especificamente a uma nação.

Schneider (2015) ao citar o Antropólogo Marc Augè, salienta que “os espaços antropológicos são todos aqueles que apresentam fortes vínculos sociais e culturais constituindo-se em espaços existenciais, de profunda relação do indivíduo com o mundo que o cerca” (SCHNEIDER, 2015, p. 69).

Assim, esse espaço Comunal em si, não apresenta qualquer vínculo social ou cultural com o indígena. Não há nessas pessoas vinculação a nação paraguaia, nem, tampouco, com a brasileira. Esse espaço é apenas um refúgio, um asilo em um ambiente em que não há o reconhecimento de estado, de pertencimento. Ao pé da leitura de Augè, esse lugar não se constitui em um espaço antropológico. É a negação disso, porque perdeu toda a vinculação com o indígena Guarani, tradicionalmente originário dessa mesma região. Onde fica a relação de um povo/nação Guarani, que sempre foi estritamente vinculado ao seu Tekohá, ao qual não lhe é permitido pisar o seu solo tradicional e sagrado: o seu lugar antropológico, porque este está ocupado e transformado por uma outra horda antropológica, a

saber, fazendeiros e assentados rurais. Sendo assim, não se trata mais do espaço em questão como um lugar, à rigor do que entende Marc Augè. Para o autor, o Lugar Antropológico tem necessariamente ligação com o passado. Esse espaço teria essa ligação, mas não é mais assim considerado pela ocupação não-indígena, que ao se estabelecer ali, nega a presença indígena. Teresa Sá (2014), citando Augè, argumenta que este autor:

(...)ao analisar a relação entre lugar antropológico e não lugar na sociedade contemporânea, transporta para o espaço a questão da alteridade: “Se a tradição antropológica ligou a questão da alteridade (ou da identidade) à do espaço, é porque os processos de simbolização colocados em prática pelos grupos sociais deviam compreender e controlar o espaço para se compreenderem e se organizarem a si mesmos” (AUGÈ, 1994b, p. 158 apud SÁ, 2014, p.211).

Esse espaço adotado por essas famílias indígenas não garante mais os vínculos afetivos com suas origens identitárias e culturais. Ao desalojar famílias indígenas de seus territórios, acabou-se por limitar e minimizar também as suas manifestações sociais e culturais. Esse espaço de negação promove o desarraigamento de suas tradições e manifestações culturais e linguísticas.

Houve manifestações verbais durante as entrevistas de pais de alunos indígenas que não pretendem ensinar a língua guarani, senão o português por entender que esta representa maior relevância para a sociedade em torno. Ou seja, na concepção desses pais indígenas, a língua indígena/guarani não tem para seus filhos muita serventia, como relatou verbalmente a mãe de G.G, senhora M.A.G, moradora na Comunal: “Eu prefiro ensinar português porque é mais importante.” No mesmo sentido, a criança I.S.A.G., ao depor sobre esse assunto, disse que:

Na escola tem alunos brasileiros, paraguaios. Mas eles falam tudo em brasileiro. Eu falo em brasileiro também. Falo guarani também. Mas na escola eu não falo guarani. Falo só português, porque eles não entendem lá... quase, né! Não resolve nada o guarani, né! Porque ninguém entende.

Assim, não percebem muita razão ou importância no aprendizado e no ensino da língua indígena, limitando o seu uso apenas em ambiente doméstico/familiar. Se a própria escola, cuja língua oficial é o português, e oportuniza o ensino do inglês como língua estrangeira, sem considerar o meio social que a circunda, o aluno também não consegue perceber a importância em sua língua indígena. O mesmo aluno entende que: “Pra minha vida futura, o guarani não vai ser

importante. Porque... eu me acostumei a falar em português, né.”

Figura 10 - Faixa Comunal



Fonte: Foto Própria.

Nota: linha internacional entre Brasil à esquerda, e Paraguai, à direita

Teresa Sá (2014) também entende, a partir de AUGÉ (1994b), que o não-lugar é qualquer espaço em que o indivíduo possa estar isolado de suas relações interpessoais, manifestações culturais, linguísticas, etc.:

A pergunta que parece estar sempre subjacente ao pensamento de Augé é saber de que forma os “não lugares” podem provocar uma perda de nós mesmos como grupo e sociedade, prevalecendo agora apenas o indivíduo “solitário”. (SÁ, 2014, p.214)

Esses indígenas solitários, isolados de sua cultura, de seu meio social e dos costumes tradicionais, perdem a noção de pertencimento, quer seja à uma etnia indígena, quer seja em relação ao estado, que também não os acolhe. A noção de não-lugar também é retratada por:

Edward Relph, cujo trabalho trouxe a discussão a “lugaridade (placeness) quanto à “falta de lugaridade” ou em outra possível tradução “des-lugar”? (placenessless) no estudo dos lugares. (Schneider, 2015, p. 67)

Diante desses autores por ora mencionados por Teresa Sá (2014), pode-se entender que essas famílias, que ocupam um espaço físico/geográfico que lhes sobram, à margem de duas nações, sem qualquer vínculo afetivo, habitam um “não-lugar”, no conceito de AUGÉ (1994b), ou ainda, um “des-lugar” na compreensão de Relph, citado por Schneider (2015). Para Schneider, qualquer espaço sem vínculo, não se constitui o seu lugar, pois:

(Esse) lugar é estudado a partir das relações e ligações subjetivas

estabelecidas entre o sujeito e o espaço que ocupa. E, são, portanto, acrescentadas nos estudos às percepções individuais, os significados, as características e heranças culturais, símbolos, os valores e as identidades coletivas (COSTA E ROCHA, 2010, p. 51 citado por SCNEIDER, 2015, p. 68)

Para se ter noção exata do espaço ocupado por essas famílias indígenas, nas duas imagens de satélite a seguir, podemos ver a região que resta à essa ocupação indígena: a Comunal, uma terra sem dono, que não está situada no Brasil, tampouco no Paraguai.

Figura 11 – Divisa Brasil/Paraguai e a Comunal

Fonte: Google Maps, 2017

Nota: Paraguai – um não-lugar. À direita, o Brasil e à esquerda, o Paraguai.

O que mais surpreende nessa situação de negação do espaço indígena é saber que não muito distante desse local está um dos locais mais importantes para os povos Guarani, denominado por Chamorro (2015) de Yvypyte,



umbigo do mundo, ou, o centro da terra e da cultura Guarani e morada dos seres divinos, o grande território sagrado, marcado como o lugar onde surgiu o povo Guarani. Esse mesmo não-lugar que hoje se reserva ao indígena Guarani, onde lhe é negado o direito à terra, inclusive o acesso, em muitos casos, à escola, a propriedade, a moradia, possui para ele uma simbologia que transcende a ocupação colonial, pois é nesse espaço que o povo Guarani reconhece sua origem. Chamorro (2015), ao contextualizar a origem dos povos Guarani, afirma que:

Eles contam que “a terra foi levantada” e que ela “começou a se expandir” a partir do lugar chamado “Centro da terra”, localidade situada no departamento de Amambai, no Paraguai, perto de Cerro Guasu, considerado o “umbigo do corpo terrestre” (MELIÀ; GRÜNBERG; GRÜNBERG, 2008 [1976], p. 217). Foi ali, perto da atual cidade de Capitán Bado, “na planície que se apoia em onze morros” (Ita Kuatia, Ita Vovo, Ita Vera, Panambi, Pysyry, Ita Akãngue, Ita Jeguaka, Jari Gua’a, Ava Kañy,

Jaguatĩ e Aguara Veve), que a terra teria se formado (RODRÍGUEZ MÉNDEZ, [ca. 1980], p. 16). Essa região tem grande importância simbólica para o grupo. É para lá que se dirigem os líderes espirituais na busca de inspiração e experiência com a palavra original, ñe'ẽ marãne'ỹ. (CHAMORRO, 2015, p.293)

Note-se que a autora cita exatamente a cidade de Capitán Bado, que faz divisa com Aral Moreira/MS, entre seus onze morros, como sendo o centro histórico de origem do povo Guarani. Exatamente nessa região de ocupação história, definido como o centro da origem cultural Guarani, é o espaço que lhes são privados pela ocupação não-indígena. Desse território original, o que lhes permite o uso é exatamente uma estreita faixa de terra, que, ao se determinar como linha divisória e de separação, possibilita a ocupação (não formal). Esse espaço marca a separação, a negação, a desconsideração do Guarani como povo, e, ao mesmo tempo, a história, cultura, língua e identidade. Não tem terra, não tem estado, logo, não são garantidos direitos.

4.2. Fronteira, Boundary, Border ou Limite

Para a pesquisadora Maristela Ferrari:

A origem do termo fronteira, como seus correspondentes na língua espanhola (frontera), na francesa (frontière) e na inglesa (frontier) derivam do antigo latim para indicar parte do território situada em frente. (...) O registro de uso do termo se deu inicialmente pelos militares, que iam ao front para fazer a defesa territorial do poder real contra possíveis invasores. Para tanto, eram construídos fortes ou fortificações militares que mais tarde passariam a se chamar de fronteira. Assim, o domínio era marcado pela construção de fortificações como sinal de limite ou de possessão. (FERRARI, 2014, p. 3)

Esse aspecto levantado por FERRARI (2014) pode ser preponderante para entendermos os limites físicos, sociais que são impostos a esses indígenas na citada localização. Talvez tenhamos que diferenciar o que trata cada termo (fronteira, border ou boundary e limites) para compreender o que acontece no âmbito dessa fronteira.

Se por um lado, a fronteira seca existente entre Brasil e Paraguai, na região em questão, é totalmente permeável em seus aspectos físicos, considerando que não há controles aduaneiros, fiscalização policial, barreiras físicas como muros ou alambrados, como podem ser percebidos em fronteiras como México e Estados Unidos, há uma outra fronteira que se levanta, e que não tem também

uma permeabilidade: a fronteira social e cultural que impõe distinção entre pessoas indígenas e não-indígenas.

Maristela Ferrari, ao citar J. Gottmann (2007), sustenta que:

“Se a fronteira é uma linha ou uma zona”. Para ele a linha é um conceito político e jurídico e a zona seria, portanto, um conceito geográfico. No entanto, se a fronteira é uma zona geográfica, sua noção universalmente difundida como linha que separa duas soberanias seria equivocada, pois as linhas não passam de uma abstração sem existência real exceto dentro da cartografia. (FERRARI, 2014, p.3)

A linha de fronteira, como menciona a autora, não passa de uma abstração, sem existência real, contudo, nos aspectos sociais (e físico, considerando que há uma faixa comunal), testemunhamos a sua existência, e ainda mais grave, percebemos que o mesmo espaço “abstrato” é relegado justamente para a ocupação indígena: não se está somente negando o direito a um território, mas a sua própria existência. Ao deslocar o indígena para esse não-lugar, o mesmo deixa de estar sob a responsabilidade estatal: ali ele não é brasileiro; não é paraguaio. Todos os demais espaços da região pertencem a produtores e assentados rurais, mas esse indígena pertence a um não-lugar.

Ferrari (2014), ao diferenciar Boundary e Frontier, explica que:

(...) no continente americano é o termo boundary que expressa o limite político entre dois países enquanto a frontier passa a significar a expansão da civilização ou movimento humano em direção a terras livres ou espaços selvagens. (FERRARI, 2014, p.16)

A autora assevera que o termo “Frontier” exemplifica a exata ocupação do espaço indígena, nesse ambiente, para a expansão da civilização (produtores rurais/assentamentos) em direção as terras tradicionalmente indígenas (terras livres ou selvagens). No contexto em tela, significa que fronteira é o espaço de interseção das duas nações. Ao passo que se vai se distanciando do limite, essas intersecções vão se esmaecendo, ou seja, deixam de ser tão perceptíveis. Contudo, nesse intermeio, há também a presença desses indígenas. Aliás, há a presença Guarani pré-colombiana desta localidade. Assim, percebemos que esse território foi retirado do indígena, bem como o seu direito a ocupação. O não-indígena, ao ocupar, implementou a sua característica cultural, linguística e social, sem dar o espaço para que o habitante primitivo pudesse se manter no mesmo espaço antropológico,

histórico e cultural.

A diferença entre o conceito americano e o europeu parece fundamentar-se na ideia de terras livres. Enquanto no continente americano as terras indígenas eram, na concepção dos imigrantes europeus, terras livres e selvagens esperando por serem dominadas ou apropriadas. (FERRARI, 2014, p.18)

E como bem disse a autora, esses povos sofreram com a expansão da civilização, tomando e ocupando tais terras “livres e selvagens”, e empurrando os primeiros habitantes para uma margem ou limite político, geográfico, social, cultural. Assim, ao demarcar as fronteiras brasileiras e paraguaias, não foram considerados os espaços tradicionais indígenas.

Para as pessoas não-indígenas, essa região de fronteira pode ser interpretada como zona internacional, que segundo a mesma autora, é porosa, e que permite a interrelação entre as pessoas, a interculturalidade. Contudo, quando tratamos de pessoas indígenas, essa porosidade, essa convivência relacional pode não ser assim tão simples. As diferenças podem causar divergências e separação, ao ponto conduzir os indígenas ao limite, para fora, à separação, à exclusão, à negação, a expropriação e a expatriação.

Para corroborar com o sobredito, Ferrari cita Machado (1998, p. 41-42):

A fronteira corresponde a “forças centrífugas” que indicam uma direção para fora, enquanto os limites “estão orientados para dentro, forças centrípetas”. (...) “enquanto a fronteira pode ser um fator de integração, [...], o limite é um fator de separação” (MACHADO apud FERRARI, 2014).

Essas forças centrífugas mencionada pela autora pode refletir a condição de exclusão do indígena, que ao se estabelecer exatamente sobre esse limite, deixa evidente a sua condição de separado, de marginalizado, de excluído. E por fim, esse mesmo indígena, expatriado e excluído, não tem qualquer condição de lutar pela manutenção de seu espaço.

4.3. Das Entrevistas

As entrevistas ocorreram inicialmente por meio de questionários semiestruturados, conforme consta no anexo, ao final deste trabalho. Iniciava com conversas de formas descontraídas com professores no próprio ambiente escola, em

uma sala reservada pela direção da escola, e com pais e alunos, em seus próprios ambientes familiares, tentando alinhar a conversa de forma a seguir o roteiro, contudo, com o tempo percebeu-se que as perguntas, por vezes, quebrava a sequência natural das conversas, de modo que foi modificada em parte essa estratégia de entrevista, passando-se a uma conversa um tanto mais livre e concatenada. Essa última forma possibilitou as pessoas entrevistadas a desenvolverem livremente as suas falas, sem no entanto, fugir da temática que esperava manter, em relação à língua, identidade, cultura, e os respectivos ambientes escolares e familiar, onde pode-se ressaltar questões sobre costumes tradicionais indígenas.

Os primeiros depoimentos de alunos, pais e professores foram realizados mediante anotações em caderno de pesquisa, mas no segundo momento, verificou-se ser melhor opção seria proceder a gravação das falas de maneira livre, para posterior transcrição, evitando assim a perda de informações e detalhes que pareciam ser relevantes. A tentativa foi para deixar o entrevistado apresentar suas falas, sem interferências, e quando esta aconteceu, serviu apenas para dar continuidade ou direcionar as falas no sentido de manter o tema da conversar. Algumas interferências foram registradas, mas para separar, e, quando transcritas, constam entre parêntesis. Além das entrevistas gravadas, foram realizadas também diversas anotações em meu diário de visitas e relatos.

Foram realizadas conversas com a direção, com a coordenação pedagógica, com professores, com alunos indígenas, na escola, além disso, optou-se também em caminhar até a comunidade indígena, e conversar com as famílias indígenas, com mães e pais assentados na linha internacional de fronteira, em barracos construídos na Comunal. Essas pessoas não constituem uma aldeia, pois foram se aglomerando nesse espaço livre e independentemente das outras, apesar de algumas dessas pessoas relatarem algum grau de parentesco.

Foram sujeitos desta pesquisa seis (06) professores, dezoito (18) alunos, e cinco (05) pais, mencionados a seguir e nos textos que seguirão por abreviações de pseudônimos. Os nomes verdadeiros e as correspondências permanecem nos registros e anotações à parte.

Professores: L.A.C. (Pedagoga); R.M.S (Pedagoga); V.R.G.R. (Normal Superior); S.D.G. (Pedagoga); T.A.G. (Cientista Social/Pedagoga); A.A.L. (Educador Físico).

Alunos: I.S.A.G (12 anos/5º ano); G.G. (14 anos/4º ano); P.A.G (7 anos/1º ano); Gi.G. (9 anos/4º ano); A.S.A.G. (12 anos/5ºano); S.S.M. (10 anos/5º ano); V.S.M (13 anos/5º ano); N.M.A.P. (7 anos/2º ano); G.A. (8 anos/ 3º ano); F.A. (6 anos/1º ano); S.A. (10 anos/4º ano); L.A. (12 anos/5º ano); L.B (12 anos/5º ano); A.G. (11 anos/5º ano); N.B.G. (9 anos/não estuda); F.B.G (13 anos/5º ano); R.A. (15 anos/5º ano); J.A. (11 ano/5º ano).

Pais: E.A. (33 anos); G.M.A. (25 anos); O.P. (22 anos); S.A. (30 anos); R.A. (53 anos);

4.4. Escola sobre a linha: de quem e para quem?

Por conta dos relatos de alguns professores da escola, que mencionavam a situação de miséria e condição subumana de sobrevivência, foi necessário caminhar por esse Não-Lugar, a comunal, visitar algumas casas e famílias indígenas, cujos filhos frequentam a Escola Adroaldo da Cruz. O próprio nome Comunal, inédito para mim, demonstrou a necessidade de verificação do local, além de dar voz neste trabalho àquelas pessoas que quase nunca são ouvidas. São pessoas que residem em barracos feitos em lona preta, sustentados por madeiras de árvores, tapumes, sobras de tábuas. O chão de terra vermelha, batido pelas pisadas dos pés descalços das crianças. A Figura 12 demonstra um pouco dessa condição de moradia de uma das famílias visitadas durante a coleta de dados/entrevistas junto à comunidade. Mictórios feitos com sobras de madeiras, sempre perto da casa, e, não muito distante, o poço caipira, de onde retiram, com baldes, água para todo tipo de consumo, o que demonstra a total falta de saneamento. Em todas essas casas, o singelo fogão à lenha, para aquecer o corpo e preparar os alimentos, que são poucos e limitados, como a mandioca, o pucheiro (ossos descarnados de gado, cozidos com mandioca), o pouco arroz, e as vezes, o milho, colhidos às escondidas, em alguma fazenda produtora da região.

Há menos de mil metros: a escola Adroaldo da Cruz. Uma escola pequena, rural, distante 31 km da sede do município de Aral Moreira. Apenas 5 salas

de aula que permitem o estudo primário do pré-escolar ao 5º ano, nos períodos matutino e vespertino, além do projeto de alfabetização que acontece em período noturno. A escola, com suas condições de infraestrutura mínima, atende apenas 92 (noventa e dois alunos) alunos matriculados (informações do ano de 2018), dos quais, 22 (vinte duas) são crianças indígenas, provenientes da faixa internacional de fronteira (comunal). As demais crianças são das comunidades rurais da região, as quais, em sua maioria, são trazidas das respectivas localidades por ônibus e vans escolares, disponibilizados pelo município de Aral Moreira. Pela proximidade, os indígenas atravessam a rodovia, percorrem cerca de 1000 metros da comunal até a escola.

Na comunal, moram algumas famílias indígenas, desvinculadas de suas aldeias, de seus costumes tradicionais e religiosos. Há duas aldeias no município, a mais próxima, fica a uma distância de 27km (Aldeia Guaiguiry) e outra, a 92km (Aldeia Guassuty). Ao lado Paraguaio, uma aldeia a cerca de 10km (Y Moroti). Contudo, em um raio de 100km, pode-se contar mais de uma centena de aldeias indígenas e Terras Indígenas, em diversas situações legais de reconhecimento, conforme pode-se verificar no Mapa Guarani Digital, disponível no site: <http://guarani.map.as>.

4.5. Do Não-Lugar à Escola Não-Indígena

Para muitos alunos indígenas, moradores da comunal, a escola é o único refúgio, local onde será possível, em muitos casos, fazer a única refeição do dia. O pai do Aluno I.S.A.G. ao falar das condições de sobrevivência de seus filhos, apresentou a seguinte fala:

“Tem dia que é difícil pra mim... tem vez que é difícil pra ele... tem que acordar cedo, não tem comida, o pão de cada dia. Não tem energia pra mãe dele fazer... fica difícil pra ir na escola. Ele levanta cedo, toma o café. Tem dia que não tem. Ai ele vai com fome. Vai com fome pra escola. Vai assim... só o lanche na escola. Depois só na hora que vem de novo. Ai chega meio dia, doze e pouco, né.

Assim, o propósito de estar na escola pode não ser exclusivamente o estudo e aprendizagem, mas fazer minimamente uma refeição por dia. Por ser uma escola não-indígena, esse público não é prioridade. A sua língua não é considerada relevante. A cultura Guarani não é considerada relevante. É uma escola voltada primordialmente para alunos não-indígenas, onde se ensina na língua do não-

indígena. O indígena chega como um estrangeiro nesse ambiente, com fome e com dificuldade de aprender em um idioma diferente do seu, os conteúdos disciplinares da escola. Essa escola não é própria para o indígena, mas ele se obriga a estar nela.

Para ratificar a condição famélica em que vive o indígena que mora nessa faixa internacional de fronteira, a Comunal, veja o relato de um aluno indígena, I.S.A.G. – 12 anos, da Escola:

Na escola tem alimento todo dia, tem almoço. O dia que não tem aula, tem dia que não tem comida. Tem dia que fica com fome, né. Tem dia que não tem comida. Ai nós tem que caçar comida por ai. Pedir para os outros, né. Acontece de não ter comida e ter que pedir, então. O dia que vai na escola, pelo menos a comida tem.

Assim, as condições mínimas de vida que a família não pode oferecer, que é a alimentação, é possível na escola, nos dias que tem aula. Nos outros dias, as crianças terão que dar um outro jeito, como “caçar comida”: pedir.

Se na Comunal, o aluno indígena tem direitos negados, ao adentrar o espaço escolar, ele pode encontrar condições de subsistir. A escola acaba por ser exatamente o oposto, pois é na escola que a criança indígena possui cidadania (necessitou do registro civil como brasileiro para a sua matrícula), mesmo que nessa escola não haja lugar para algumas características de sua identidade indígena, tais como sua etnia, sua língua materna e para a sua cultura, é na escola que ele (o aluno indígena) pode encontrar-se como pessoa, como sujeito; onde encontrará alguma atenção, mesmo que em muitos casos, também sofra situações de inferiorização e preconceitos, por causa de ser uma pessoa indígena. Veja o relato da mesma criança, sobre a sua condição de indígena na escola:

Acontece das pessoas me zuarem... porque quando a gente tá muito quieto, eles chama a gente de “NERDO”, fica jogando papelzinho... fica rabiscando o seu caderno... rasgando a folha do seu caderno... a atividade que você faz... fica fazendo chifrinho, essas coisas ai. Eles fazem isso porque são bobos, não deixa os outros estudarem. Mas eu considero como amigos, mas eu acho ruim o comportamento deles. A professora tem vez que ela chama a atenção dos outros, tem vez que não. Talvez ela está escrevendo no quadro, ai eles ficam zuando a gente. Ai tem que falar pra ela, né! Mas é porque eu sou índio. (I.S.A.G.)

Nota-se que há a clara inferiorização da criança indígena, que por sua vez, permanece calado, ou quando muito, procura socorro na pessoa da professora, mas esta, nem sempre considera as suas queixas. São evidenciadas no testemunho acima, que a criança indígena não está totalmente à vontade frente aos colegas não-indígenas: sente-se incomodado (zuado) no ambiente escolar, ou seja,

as relações ora demonstradas colocam o indígena em situação de inferiorização, de ridicularização, atribuídos à sua condição indígena. Para Bourdieu (2005), esses tipos de manifestações causam intimidações, que é uma violência simbólica, alterando a escolha dos habitus na pessoa, promovidos por um poder simbólico, que não são fáceis de superar.

Conversando com a Dona M.A.G., Guarani-Kaiowá, de 33 anos, mãe de quatro crianças, entre eles, G.G. (14 anos) e P.A.G (7 anos). A mãe relatou que o esposo trabalha em fazendas da região, e geralmente ganha o equivalente a R\$ 40,00 (quarenta reais) por dia, recurso esse que garante a alimentação da família, enquanto ela cuida das crianças. Ela afirma que saiu da aldeia indígena aos 12 (doze) anos de idade para se casar, e passou a viver nessa região, exatamente sobre a faixa de fronteira, juntamente com seu esposo, por ser uma “terra sem dono”. Afirmou que o então patrão dele permitiu eles ficarem morando ali. Nesse tempo, muitas outras famílias indígenas passaram a estabelecer acampamento nesse espaço. Apesar de falar guarani, essa mãe prefere não repassar esse conhecimento a seus filhos, pois entende que não tem importância. Para ela “o português é mais importante.” E seus filhos “vão aprender somente o português”. Em relação as tradições culturais indígenas, afirma que não participa, pois já se perdeu devido ao afastamento com a aldeia. Somente os avós participavam das festas indígenas.

Sem saber para onde recorrer, sem vislumbrar qualquer possibilidade de transformar a realidade social, essa mãe parece entender que a esperança para um uma melhor condição de vida está diretamente ligada a escola, e, por sua vez, ao ensino da língua de maior privilégio social nesse contexto. A língua guarani, assim como os costumes e tradições indígenas não viabilizaram oportunidades de mudança social, da garantia de direitos, inclusive ao trabalho, à alimentação, à saúde, entre outros. Por outro lado, a mesma pessoa percebe que as pessoas não-indígenas possuem melhores condições de acessar essas garantias, de modo que parece mais viável a busca pela troca de identidade étnico-cultural, que se inicia pelo não ensino da língua guarani aos seus filhos, tampouco, os costumes e tradições indígenas.

G.G., filho de Dona M.A.G, que frequenta a escola desde os 6 anos, e está no 4º ano conta-nos que em 2017 foi novamente reprovado. A razão para tal,

mencionada pelo adolescente, é a sua grande dificuldade com a leitura. Nota-se que ele está em defasagem escolar de pelo menos 5 anos. Afirma que é bem tratado na escola. Tem amigos não-indígenas com quem se relaciona muito bem. Apesar de não dominar totalmente o idioma guarani, procura usá-lo somente em casa, nas conversas com a mãe. G.G. relata que logo pretende deixar a escola e ir trabalhar com o pai, pois avalia como importante começar a trabalhar para suprir as necessidades da família.

Também aluno da Escola Adroaldo da Cruz, o segundo filho de Dona M.A.G., P.A.G, de 7 anos, estuda no 1º ano do ensino básico. Fala somente português. Não quer aprender guarani “porque não vai servir pra nada.” E porque “na escola só ensina português, que é mais fácil.” O aluno também declara que é bem tratado na escola e tem muitos amigos.

I.S.A.G. – 12 anos, aluno da Escola Adroaldo da Cruz, no Município de Aral Moreira, morador no assentamento Santa Catarina – popularmente denominado Comunal. Sobre esse aluno, destacamos que ele se compreende como indígena, inclusive afirma que “Eu me considero indígena, né! Porque eu sou filho de indígena, né! Minha mãe é indígena. Meu pai é paraguaio.” Assim, para esse aluno o importante é que ele se considere indígena, que sua família o considere indígena, e a escola, que é o limite de sua atuação social, o reconheça como indígena, independentemente se ele vive em uma comunidade indígena, ou não.

Na escola, essa criança prefere omitir a língua guarani, porque não percebe que esse idioma trará alguma vantagem pra ele, ao contrário disso, ele afirma que “falo(a) em brasileiro também. Falo guarani também. Mas na escola eu não falo guarani. Falo só português, porque eles não entendem lá... quase, né! Não resolve nada o guarani, né! Porque ninguém entende”, ou seja, como o guarani não é a linguagem da escola, tampouco possui prestígio social, para ele parece melhor omiti-la no espaço escola. Para esse aluno, mesmo se considerando indígena, “(...) o guarani só é importante quando você passa pro Paraguai... falar com os outros, né. Pra minha vida futura, o guarani não vai ser importante. Porque... eu me acostumei a falar em português, né”.

Com uma compreensão diferente de outras mães, a Senhora S.A.,

30 anos, nos surpreendeu. Moradora na Comunal há um ano, saiu da Aldeia Lima Campo, mudou-se para essa área porque ali há a Pré-Escola bem próximo. Juntamente com ela, mora 3 filhos e uma sobrinha, que frequentam a Escola Adroaldo da Cruz. Dona S.A. fala fluentemente o guarani o português. Mas em casa, com os filhos usa exclusivamente o guarani, ainda salienta que “índio tem que falar guarani!” Apesar de não preservar os costumes tradicionais, entende que a língua já é uma maneira de manter a cultura. Trabalha lavando roupas para uma família de agricultores, mas nos informou que tem dias em que comem apenas mandioca. Um aspecto a salientar é que essa mãe está indo à escola para se alfabetizar, à noite, porque entende que “tem que estudar para dar exemplo aos filhos.”

A Senhora R.A, 53 anos, é uma indígena que mora na Comunal há 5 anos. Fala guarani e o português. Afirma que ensina os filhos tudo misturado. Afirma que mora na Comunal porque é o único lugar sem dono, que eles podem ficar sem ninguém incomodar. A única coisa ruim é que não podem pedir ligação de luz, porque não é permitido. Essa senhora não se considera mais indígena, porque não mora mais em aldeia.

O aluno da Escola Adroaldo da Cruz, A.G, de 11 anos, estudante do 5º ano se declara indígena Guarani porque fala guarani. Se relaciona bem com os colegas, mas sempre percebe situações de “sarro e zoações,” mas acha que não tem relação com a sua etnia. Mencionou que tem muita dificuldade na escola, especialmente em matemática. Prefere estudar português porque é a matéria mais importante da escola. A.G. menciona que não precisa estudar guarani porque já sabe tudo, uma vez que em casa, com sua mãe, só se fala em guarani. Nascido em uma aldeia na cidade de Caarapó/MS, já participou diversas vezes de festividades indígenas. Sua vontade é de morar na cidade porque tem mais recursos, pois na sua casa “tem dias que não tem comida, daí tem que comer na escola.”

Na mesma residência encontramos a criança N.B.G., de 9 anos que não estuda porque não possui registro civil. Nascida na Aldeia em Caarapó, tem muita vontade de estudar. Sua tarefa é cuidar da pequena irmãzinha para a sua mãe ir trabalhar como lavadeira de roupas, em uma fazenda próxima. Fala guarani e português.

Esses testemunhos supramencionados demonstram o real quadro de (des)valorização das línguas indígenas. Das famílias ouvidas nesse meio, foram poucas aquelas que valorizam o ensino e a manutenção da língua indígena enquanto traço cultural. É mais comum o caminho inverso, da negação da língua e da cultura. Para analisar esse episódio, reiteramos Costa & Fernandes (2014, p.34) que salienta a causa da morte ou desaparecimento de muitas línguas indígenas pelo fato da desvalorização da cultura indígena, onde os mais jovens não aprendem com os mais idosos, chegando ao cúmulo de esconderem sua origem para não serem discriminados pela sociedade não-indígena.

A Professora T.A.G. justifica que o indígena se sente perdido nas relações na escola, declara que eles são de outra cultura, tem outra linguagem. A professora tenta a inserção do aluno na sala de aula, juntamente com os demais alunos, mas não tem tido sucesso. Veja o relato da própria professora:

Tenho dois alunos indígenas. O menino se enturma, a menina não... ela é no mundo dela, eu tento puxar, mudo de lugar, trabalho em grupo, coloco ela (...) mas ela não conversa... ela é tímida...ela não conversa...não se comunica... na hora do intervalo ela não se junta com outras crianças indígenas (...) acho que é irmã, primos, alguém que é parente próximo, mas ela não se envolve com as outras crianças assim... que nem o menino... Eu acredito que (...) bom, como que eu vou falar...o índio, em si, pelo pouco que eu entendo, na aldeia é uma forma, a cultura, a mistura... daí ele sai de lá e ele fica... começa... a criança, por exemplo, ela vem e encontra outras crianças... a cultura é outra... e eu sinto como se ela ficasse perdida... a linguagem... muitas vezes (...)

As dificuldades de interação por parte de alguns alunos provocam, de certa forma, separação entre o aluno indígena e o aluno não-indígena. A professora T.A.G. informa que entende guarani, e isso facilita a sua lida com as crianças indígenas, mas eles não se enturmam, mas sentem-se envergonhados, deslocados, fora de seu ambiente natural. Em seu depoimento, ela informa:

(...) eu entendo guarani, quando eu entro na sala, eu vejo um aluno indígena, as vezes ele não consegue se comunicar bem em português... então eu vou lá, converso, falo alguma coisa em guarani, pergunto o nome, e tento puxar ele pra mim. As outras crianças, ele se sente envergonhado, eu vejo assim que ele sente vergonha (...) ele fica (fugiu a palavra) ele não se enturma porque ele não consegue se comunicar direito, então ele fica ali...

Outro aspecto importante mencionado pela professora é o fato de os alunos indígenas sentirem vergonha da sua condição indígena, pelas roupas que

usam, e pelos barracos em que moram, de modo que ao adentrarem na escola, eles mesmos se percebem em situação de inferioridade.

(...) é outras crianças, outra cultura, então acredito que é isso... em casa os pais é indígena, a família é indígena, não tem tanta... tanta mistura com outras pessoas, né... porque eles moram onde? Ele moram nos barracos... tem crianças que moram em barracos, (...). Não tem misturas com outras crianças, crianças brancas... então acaba sendo assim... e eles não se identificam como índio... (...)

Segundo a professora, e também corroborado por outros professores da escola durante entrevistas, a sensação de inferioridade advém do próprio indígena, que se fecha em círculos de relacionamentos exclusivamente com outros indígenas, mencionados como iguais, e que compartilham das mesmas condições sociais, étnicas e linguísticas. A professora T.A.G. entende da seguinte forma:

Eu vejo que é dela, parte dela. Ela tem vergonha, ela sente... fica intimidada... eu vejo que ela fica no mundo dela, com medo do que ela... do que os outros possam pensar, mas é ela que vê aquilo, eu não vejo como (sendo) as outras crianças...

Além das dificuldades no que diz respeito interação e ao relacionamento com as demais crianças da escola, a mesma professora declara que os alunos indígenas apresentam muitas dificuldades de aprendizagem, de acompanhamento das aulas, déficit de aprendizagem, justificado pela língua que é usada na escola. Em casa, o idioma é o guarani, e ao não falarem fluentemente português, apresentam grande defasagem na escola, pois na escola se usa exclusivamente a língua portuguesa, tanto oralmente, como na escrita:

A escrita é complicada...ele copia, tem alunos que copiam, ele não lê... são alunos que tem dificuldade na interpretação, dificuldade na fala... eu acredito que já pela língua... em casa: guarani, chega aqui é o português. Então pra ele... ele é um aluno que copia. Apenas isso...então leva um tempo até conseguir que esse aluno consiga produzir... muitas vezes eu tenho que trabalhar com ilustração... converso, passo, ele copia... mas eu sei que ele não entendeu.

O índice de uso da língua portuguesa é tido como insuficiente para acompanhar as aulas, de modo que o aluno fica em elevado grau de defasagem. O aluno indígena evita fazer uso da fala, com medo de falar “errado”, de forma que acaba permanecendo calado, ou com vergonha de usar uma língua que não domina. A professora T.A.G. declarou que fica meio perdida, buscando estratégias para

ensinar a esse aluno, mas percebemos que mesmo assim, há muita dificuldade está justamente na razão de não falar a língua portuguesa de forma fluente:

Ele tem muita dificuldade, pela língua. Não domina, não domina (o português) não domina 50%. Ele não domina. (E as aulas são exclusivamente em) português. Quando chega um aluno pra mim...que eu vejo que ele não fala o português direto... direito, ou que ele tem vergonha de se comunicar.

Depreende-se desse fato que as crianças, ao não acompanharem as aulas pelas dificuldades linguísticas percebidas em sala de aula, haja vista que há limitações na comunicação, nas aulas ministradas exclusivamente em língua portuguesa, acabam sendo excluídas do processo de aprendizagem. Assim, verificamos que a maioria dos alunos com os quais mantivemos conversas, está em defasagem no acompanhamento escolar, ou seja, foram reprovados por dificuldades na assimilação dos saberes disciplinares ministrados na escola, na língua da escola, para alunos que não tem ainda o domínio pleno da língua portuguesa.

Mesmo o aluno que não fala guarani, nos casos em que os pais deixam de ensinar em casa a língua indígena, também demonstra dificuldades de acompanhamento escolar. Esse aluno, mesmo não falando a língua indígena, chega a escola como indígena marcados pelas características físicas. Assim, sofrem o peso desse espaço não-indígena, ao se excluírem ou serem excluídos das relações com os outros alunos. Aqui lembramos o depoimento do aluno G.G, que afirma que “não se identifica como indígena, apesar de ser de origem familiar Guarani”. Apesar de falar guarani com a mãe, em outros lugares, inclusive na escola, usa apenas o português. Aos outros filhos, sua mãe afirma que não ensina o guarani porque “não serve para nada”. Ou seja, de acordo com Bauman (2005, p.17), a identidade é transitória e muito negociável, de acordo com o seu contexto social e cultural, e dependem de decisões ou caminhos definidos pelo próprio indivíduo.

Para esses alunos as características indígenas, sejam na língua ou nos traços físicos, parece ser um peso que causa uma série de transtornos, ao ponto de pais e crianças não desejarem ser ou manter a sua identidade indígena, pois não traz para si qualquer vantagem em seu meio social. Desta forma, o fato de não conviverem mais nos ambientes exclusivamente indígenas, ou pelo fato de não mais falarem a língua guarani, os tornariam cada dia menos indígenas. Isso culmina em

não ensinar a língua aos filhos, de não manterem contatos com aldeamentos indígenas, em uma clara tentativa de negação a identidade indígena, por parte de alguns alunos e pais.

Em uma outra direção, o aluno F.B.G., de 13 anos, estudante da Escola Adroaldo da Cruz afirma que reprovou algumas vezes porque não conseguiu acompanhar a turma. Fala guarani e português, mas acha que a língua portuguesa é mais importante porque é ela que se aprende na escola brasileira. Se reconhece enquanto indígena, e afirma que o que marca ele como indígena é o fato de ter nascido na aldeia, por parecer indígena e por falar guarani. Fora de casa, gosta de falar em português porque conhece mais pessoas que falam em português. Gosta muito da escola, estuda português, mas gostaria que na escola também tivesse guarani. Então seria pra ele mais importante que estudar inglês, pois entende que inglês ele nunca vai usar. “O guarani eu uso todos os dias.”

Esse exemplo demonstra que nem todas as pessoas desse espaço tendem a negar a sua identidade étnica, mas ao contrário disso, compreende a sua importância e necessidade de manter a sua característica indígena, ratificando Buaman (2005) supramencionado. Para corroborar com o mesmo autor, lembramos do trecho da música apresentada no princípio deste capítulo: O índio invisível, o índio invisível; indivisível, múltiplo ser; (Dagatas & os Aloísios).

A professora T.A.G. entende a escola é como um lar para essas crianças, que não tem comida, não tem saneamento básico, que não tem noções de higiene, que não experimentam o amor familiar:

Eu vejo que tem situações em que o aluno vê a escola como refúgio, um momento de paz. Um adulto quando ele precisa de um momento de paz ele se fecha em um quarto, ou ele fica sozinho, ele vai escutar uma música... aí eu vejo a criança que vem pra escola como único momento que ela tem de tranquilidade. De tranquilidade. Porque ele entra na sala, você identifica que muitas vezes aquele aluno não teve uma noite de sono tranquila, que ela não se alimentou, que a criança relata pra você que está com fome. No primeiro momento de aula. Daí o que você, como professor sabe... que você vai ter que sair da sua aula... vai lá pegar uma bolacha, e falar com a coordenação, com a direção, que tem que ver o que que vai fazer... uma fruta, pra você. O aluno não vai conseguir produzir, então, nós... nós professores identifica isso, então o aluno chega e você sabe que só no olhar, sabe que aquela criança está te pedindo um abraço, que você sabe que muitas vezes que não tem uma água pra tomar um banho, no barraco. E a criança vem suja. E nesse momento, é... acaba escapando, muitas vezes, que ela está fedida... como que você não... como que você vai cobrar

higiene daquela criança? Como que você vai repreender... o que que você vai fazer com aquela criança? O que que você vai falar para as outras crianças? Então, eu vejo assim, você respira fundo, e dá um abraço em todo mundo.

A condição com que as crianças chegam na escola são tensas: com fome, sem banho, ter recebido em casa qualquer atenção dos pais. Assim, se por um lado a escola é um refúgio, onde a criança terá a oportunidade de ter um mínimo de atenção, de se alimentar, por outro, também é na escola que as diferenças sociais e culturais se manifestam mais fortemente. Mesmo não declarando especificamente que haja situações de preconceitos em relação a esses alunos, a professora afirma um certo distanciamento entre alunos indígenas e não-indígenas. Salaria ainda as questões relacionadas a dificuldade de comunicação e aprendizagem promovidas pela língua portuguesa, que não é de domínio dos alunos indígenas. Entende, por fim, que a separação entre alunos indígenas e não-indígenas é pelas razões de timidez. Os alunos apresentam um certo odor característico, mas que ela “respira fundo, e dá um abraço em todo mundo”.

Um conjunto de fatos são verificados na escola, como manifestações de preconceitos e comportamentos de inferiorização, fatos esses atribuídos, na voz de vários professores, aos próprios alunos indígenas, que culpam a timidez, a falta de interesse do indígena em se relacionar com os demais alunos no meio escolar, que se separam, escolhendo os lugares mais isolados na sala de aula e no pátio escolar. Nas palavras do professor A.A.L, as brincadeiras das crianças também são consideradas normais, e não evidenciam qualquer opressão, inferiorização ou preconceito. Podemos interpretar isso baseando-se nas palavras de Bourdieu (2008, p.37) que compreende que “toda dominação simbólica supõe, por parte daqueles que sofrem seu impacto, uma forma de cumplicidade que não é submissão passiva a uma coerção externa nem livre adesão a valores”.

4.6. A Escola: Não-Espaço Indígena

No espaço fronteiro que estudamos, encontramos dois espaços de com a presença indígena: o primeiro, a Comunal, ocupado como quinhão de terra onde é possível construir seus barracos e estabelecer moradia sem que haja a tentativa de desocupação; e o segundo espaço, a escola, onde as crianças estudantes tem a possibilidade de estabelecer algumas relações com pessoas não

indígenas, lugar esse em que, para alguns professores, a criança indígena tem condições de se sentir acolhida, pois ali há garantias de interação com outras crianças, de alimentação e da formação escolar inicial.

A Escola Adroaldo da Cruz é uma escola rural, voltada para atender alunos dessa região, e recebe crianças filhos de produtores proprietários de terras e assentados rurais, de professores, e crianças indígenas que moram exatamente sobre a linha internacional de fronteira. A escola em questão não é uma escola voltada especificamente para a educação escolar indígena, mas que acaba por recepcionar uma diversidade étnica, linguística e cultural.

Contudo, ambos os ambientes, a escola e a faixa internacional de fronteira, pressupõem negação ao aluno indígena: a negação presente na ocupação do não-lugar (a Comunal) enquanto se constitui como último lugar de moradia permitido ao indígena, na medida que os demais espaços são negados. A esses indígenas não há outras terras que possam por ele ser ocupadas, o seu espaço tradicional e antropológico foi ocupado por propriedades rurais. A Comunal soa como a negação de direitos como saúde, moradia, habitação, trabalho, alimentação, entre outros. E a escola não-indígena, que por sua especificidade também salienta uma certa negação por não se configurar em um espaço de respeito integral ao indígena, por não considerar a possibilidade do uso da língua indígena no ensino dos saberes disciplinares, e por não reconhecer as diferenças culturais inerentes aos alunos indígenas.

Em fevereiro de 2012 uma notícia nos chamou a atenção¹⁸, em que 28 alunos indígenas Guarani/Kaiowá da Aldeia Camprestre, na cidade sul-matogrossense de Antônio João, estudantes ingressantes do Ensino Médio, da Escola Estadual Pantaleão Coelho Xavier no município também fronteiriço, foram retirados das respectivas salas de aula sob o argumento de que eles eram “sujos e fedidos”. Foram retirados pelo diretor do colégio, pressionado por professores e estudantes não-indígenas. A denúncia mesmo tendo sido encaminhada ao Ministério Público Federal, certamente deixou marcas irreparáveis e demonstra como os indígenas são

¹⁸Notícia completa disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/03/indigenas-sao-chamados-de-sujos-fedidos-e-expulsos-de-sala-de-aula.html>

tratados em ambiente considerados exclusivamente não-indígenas.

A liderança indígena Joel Aquino relata o episódio da seguinte maneira:

Disseram pros nossos estudantes que eles não deveriam estudar ali. Disseram aos nossos jovens que se eles continuassem estudando o ano todo, iam encher a sala e escola de terra, porque temos 'pés sujos'. E 'chulé', que as indígenas femininas tem aquele cheiro de mulher". O diretor colocou o grupo do lado de fora da sala de aula, enquanto o professor continuou dando aula para os não-indígenas. "Às vezes o professor ia lá fora passar alguma atividade para os indígenas" (SOAREZ, 2013).

O fato foi notícia em vários veículos de notícias na região, e chamou a atenção de vários órgãos que debatem e defendem a educação escolar indígena inclusiva. Esse episódio ressalta que a escola não é um espaço inclusivo, e que esse ambiente não é o espaço preparado para receber o indígena, com as suas diferenças culturais, linguísticas e sociais.

Em primeira visita à Escola Adroaldo da Cruz, ao iniciar as conversas com a senhora R.S.A, da escola, a mesma relatou o quanto os alunos indígenas são "burros", e não acompanhavam o rendimento escolar dos demais alunos da escola. Argumentou ainda sobre a insistência de alguns alunos indígenas insistirem em usar a língua guarani em sala de aula, ainda que a professora os estivesse proibido. Ainda na etapa de reconhecimento da escola, quando ainda não tinha iniciado as minhas entrevistas, uma profissional relatou que os professores não dominam o guarani, de modo que não sabem se os alunos estão a xingando, ou o que falam.

A Senhora R.S.A. ainda relatou que os alunos indígenas se reúnem em grupos étnicos, e brincam exclusivamente entre si, pois a língua que eles falam facilita a amizade entre eles. Por fim, argumenta que alunos não-indígenas evitam a relação com indígenas porque, segundo eles, os indígenas são "sujos e fedidos".

O Professor V.R.G.R. relatou em entrevista o quanto esses alunos sofrem por não entenderem bem a língua portuguesa, ao ponto de não saberem pedir para ir ao banheiro ou beber um copo de água. Relata ainda o professor que o seu conhecimento da língua guarani, por sua condição de paraguaio, o auxilia a entender melhor esses alunos, mas que na escola, ele é o único com essa habilidade.

Na sala de aula permanecem calados por conta do sarro que acontece, não pronunciam corretamente o português. As conversas entre índios acontecem em guarani. Há casos de alunos que não conseguem pedir para ir ao banheiro, em português.

A professora S.D.G., pedagoga, afirma que as crianças vêm sujas para a escola porque não tem meios de higiene no lugar onde residem, e esses cheiros característicos afastam eles do convívio comum com outros alunos:

“(...) você sabe que muitas vezes que não tem uma água pra tomar um banho, no barraco. E a criança vem suja. E nesse momento, é... acaba escapando, muitas vezes, que ela está fedida... como que você não... como que você vai cobrar higiene daquela criança? Como que você vai repreender... o que que você vai fazer com aquela criança? O que que você vai falar para as outras crianças? Então, eu vejo assim, você respira fundo, e dá um abraço em todo mundo.

A negação ao indígena no espaço escolar é vista no fato de serem considerados alunos de baixo rendimento escolar, sem que a escola, no entanto, considere as suas especificidades no que diz respeito a língua, e no caso em tela, evidentemente diferente da língua oficial da escola.

A mesma negação é manifesta no fato de que essas crianças não chegam a escola devidamente limpas, alimentadas, vestidas, o que mais uma vez demonstra as diferenças que as inferiorizam são anteriores à escola. Por fim, a negação à essas crianças indígenas se consolidam na língua, tida por muitos, como mencionamos anteriormente, uma “língua de bugre”, sem status, ou como menciona Bourdieu (1983, p.70) sem valor social.

Assim, percebemos que tanto a escola de Antônio João com a escola Adroaldo da Cruz retratam o quanto alunos indígenas, que frequentam espaços escolares não-indígenas sofrem situações de preconceitos, em relação a sua língua, sua condição de indígena. A escola da margem fronteira, também marginaliza, exclui. A escola ainda não assimilou o aluno indígena e todas as suas condições étnicas, linguísticas e culturais. Essa escola não é o espaço indígena, de modo que ali esse sujeito se percebe intruso, descontextualizado, intimidado, inferiorizado, linguística e culturalmente, o que para Bourdieu (1983, p. 38), consiste em uma violência simbólica.

4.7. O Indígena na Escola

Observações em sala de aula foram necessárias para verificar a disposição dos alunos, e se houve distanciamento ou aproximação de alunos de crianças indígenas e não indígenas em sala de aula. Desde o primeiro dia de aula na escola é comum percebermos os grupos sociais se formarem. Geralmente as relações de amizades entre as crianças na escola se constituem a partir de fatores de semelhança ou de afinidades. Naturalmente os grupos escolares vão surgindo no desenrolar das aulas, nas atividades, durante os lanches, nos intervalos.

Nessa escola, podemos perceber pequenos grupos de indígenas, reunidos em espaços separados, onde podem livremente conversar de forma descontraída, contudo, afastados de alunos não-indígenas. Nas salas de aula, buscam os lugares laterais ou nos fundos, onde ficam distantes das interações de sala de aula, salvo nas salas em que a professora S.A.D. declara que faz sorteio para definir os lugares que cada aluno deverá ocupar. Se não fosse pelo sorteio, os demais alunos não se sentariam com os colegas indígenas: (...) no quarto ano, que tem os quatro alunos, três deles são quietos, não tem muito... até eu coloquei sentado... sorteei, não fui colocando aleatório, foi sorteando para não falar que eu escolhi. **É pra sentar junto!** (Grifo Meu).

Assim, os alunos indígenas acabam isolados, ou porque se sentem excluídos, ou porque as demais pessoas desse ambiente os excluem, como demonstrado no testemunho da professora S.D.G.:

Eles não têm convívio... não que eles sejam isolados... eles parece que não se misturam muito com... com os colegas. E no quinto ano, seria uma menina assim, que eu vejo que não tem muito... muito entrosamento com as outras... dentro da sala mesmo não tem... ela é... foi assim, primeiro foi livre escolha, só que depois eu tive que fazer umas adaptações devido a comportamento, aí... no quinto ano... só um que ficou mais afastado, sempre se mantém mais afastado... na última carteira... a última mesa da fila é a dele...

Esse afastamento ou isolamento permite entender que o aluno indígena frequenta a escola, mas não sente a liberdade de convívio nela. Não consegue estabelecer laços e vínculos com os demais colegas, que seria possível por meio da interação verbal. Entendemos que a língua da escola afasta a possibilidade de um melhor relacionamento entre os alunos. A professora S.D.G. ainda salienta que:

O restante são todos inibidos, sim... são tímidos... quando você pergunta assim, falam muito baixinho. Bem baixinho mesmo. Eu não sei, posso estar errada, mas eu acho que é um pouco cultural. É da cultura deles mesmo.

Assim, falta a compreensão de o que afasta o aluno das relações com os demais colegas está nas diferenças linguísticas, étnicas, sociais e culturais. Por mais que esse aluno frequente assiduamente a escola, não sente a total familiaridade nesse espaço, pois esse é um espaço não-indígena. Essa não é uma escola especificamente preparada para receber os alunos indígenas com as suas peculiaridades linguísticas e culturais, de modo que ele acaba se tornando uma pessoa estranha a esse ambiente.

4.8. O Indígena e a sua Identidade

De acordo com o Professor Indígena João Machado (2013, p. 33), “a língua guarani é a sua identidade”, contudo, se lembrarmos de Hommi Bhaba (2005), mencionado no Capítulo 3, podemos concluir que ela se constitui, na verdade, em uma parcela do patrimônio identitário do indígena, assimilando outra língua, não se deixa de ser indígena. Assim, se o aluno que não usa a língua indígena, perderá alguns aspectos que o define, mas não deixará de ser indígena, pois a identidade está além da linguagem: está na herança genética, nos costumes tradicionais, em seu fenótipo, nas suas raízes familiares, na sua história.

A Figura 13, chamou atenção pela frase escrita em um cartaz: “Somos ameaçados na nossa própria identidade e na nossa própria existência.” Assim, sabemos que todas as pessoas nascem dentro de um espaço nacional, que a priori, cria em nós uma fronteira invisível, um vínculo natural de pertencimento, cujos acessos permanecem restritos a essa condição. Para Bauman (2005), “...a identidade nacional objetivava o direito monopolista de traçar a fronteira entre “nós” e “eles”. (Bauman, 2005, p. 27). Ao nascermos dentro dessa fronteira, em um estado nacional, teremos sempre a condição de pertencimento a ele. Já nascemos pertencidos e restritos inicialmente a esse local, a menos que ocorram fatos supervenientes que nos obriguem ou nos condicionem a alterar essa situação, como podemos citar o caso ocorrido por o próprio Zygmunt Bauman (2005), que foi expulso de sua nação, tendo que abdicar de sua nacionalidade polonesa.

Figura 13 - Protesto de Indígenas em defesa da Terra e de sua Identidade



Foto: www.caaraponeWS.com.br, acessado em 20/12/2017.

Nota: Legenda principal "Somos ameaçados na nossa identidade e na nossa própria existência" Retomada Te'yikuê, Caarapó/MS.

Para o indígena, especialmente o Guarani, o espaço territorial de seu nascimento e de seu pertencimento é o meio étnico, indígena. O Território Indígena é para ele o vínculo semelhante ao vínculo nacionalista. O território representa a afetividade com a sua nação, e no caso, Nação Guarani. O mesmo sentimento percebido por Bauman (2005) perpassa nessas pessoas, ao sentirem que a terra com a qual poderiam estar marcados os seus vínculos de identidade, não é mais propriedade desse povo, que nem mesmo a noção de propriedade jamais teve, haja vista que o indígena Guarani não considera que a terra possa ser uma propriedade. A terra não pertence ao indígena, mas o indígena Guarani pertence a terra, o seu "Tekohá". Para referendar essa afirmação, reitero a fala da senhora indígena R.A. (55 anos) que não se considera "indígena porque não mora com indígenas e nem em aldeias." Assim, a identidade do Guarani assume relação direta com o espaço físico que ele ocupa, ou ocupou historicamente. Ao perder o espaço tradicional, e ao ser lançado às margens da nação, a perda da língua, dos costumes e tradições será algo eminente.

Não foram poucos os relatos colhidos em que o aluno ou o professor declaram que a criança sente-se envergonhada da sua condição de indígena, e isso é representando ao ocuparem os lugares mais afastados na sala de aula, ou no momento em que não se relacionam com demais alunos não-indígenas, ou ainda, quando são obrigados a deixar o uso de sua língua indígena, pois a escola não está

preparada para viabilizar o ensino a partir da sua própria língua.

A identidade indígena está ameaçada quando fica afastado o sentimento de pertencimento (Maher, 2008), considerando que esse aluno nem sempre se declara indígena, pelo fato de estar afastado do seu grupo social étnico (aldeamentos), e também, pela falta de reconhecimento por parte dos grupos social não indígena, que de forma equivocada, consideram indígenas apenas aqueles que mantem ritos e costumes tradicionais indígenas.

Também fica ameaçada a identidade do indígena quando as próprias famílias entendem que não devem mais ensinar a sua língua indígena por entender que esta não é mais importante, ou que, como nos foi declarado, “não é importante!” ou quando as próprias crianças não se sentem indígenas, de modo a esconder a sua língua, evitando inclusive o uso da fala guarani fora do ambiente familiar.

4.9 O Indígena e a Língua da Escola

A escola ora discutida, que consiste da presença de alunos brasileiros e paraguaios, indígenas e não-indígenas é considerada “sociolinguisticamente complexa” (Pereira, 2014); nela se percebem a presença de pelo menos três idiomas: português, espanhol e o guarani.

Sobre o que discorreremos sobre Foucault (1970), Bahktin (1928) e Bourdieu (1983), a respeito da autorização para fala e autorização da fala, podemos averiguar nas relações sociais entre alunos indígenas e não-indígenas, em ambientes escolares interculturais, onde os alunos indígenas permanecem fechados em seus mercados linguísticos e simbólicos. Não sabem se podem falar, quando falar, tampouco o que falar, e de que maneira. Assim, optam por ficar calados para não incorrer no risco de errar, ou falar inoportunamente, por fim, reservam seus discursos somente para ambientes em que possuam a plena autorização de fala: mercados linguísticos de foro íntimo, em casa, na comunidade. A professor S.D.G afirma que:

... só que eles não falam...eu tenho dois alunos ali que não falam mesmo... só se eu perguntar alguma coisa pra eles...ainda é bem rapidão...sim, não. Não trouxe, não fiz. Só isso. Não tem conversa. Não tem diálogo com...

No meio escolar demonstram a falta de domínio da língua da escola, de modo que a aprendizagem fica prejudicada, enquanto não se alcança o domínio da língua portuguesa, assim como as práticas sociais e culturais. Esse fato pode se agravar também por causa das questões sociais, em que esses alunos indígenas, corroborando com que defendem Bourdieu (1983) e Foucault (1970), percebem que não possuem a necessária autorização para fala, por falta de autoridade nos seus discursos, por falta de um conjunto de capitais econômicos, simbólicos, culturais e sociais. A professora S.D.G. comenta sobre esse silenciamento da seguinte maneira:

... dentro da escola, e acaba puxando mais pro português realmente, é a língua, só que devido eles serem assim muito retraído, tem coisa que passa...eu falo, você tem dúvida, todo mundo entendeu? Alguém tem alguma pergunta? Eles nunca tem nada... entenderam... ainda faz sinal com a cabeça. Não se manifesta.

O aluno indígena traz consigo, em muitos casos, a sua língua materna indígena, e, ao ingressar na escola não-indígena, se dá conta da necessidade e a obrigação de domínio pleno da língua portuguesa, das diferenças étnicas, culturais e sociais. Para o indígena, o ingresso na vida escolar em ambiente não-indígena pressupõe determinados conflitos sociais, culturais e linguísticos, inclusive a respeito das línguas faladas nesse meio. O contexto de educação multiétnica, plurilinguística e, no caso do nosso estudo, de fronteira não garante ao aluno indígena o uso da sua língua, de modo que se não possuir o domínio linguístico da língua oficial da escola, poderá sofrer diversos transtornos para o acompanhamento das aulas.

A sua língua, tratada com inferioridade em relação à língua oficial da escola, não merece atenção, não encontra espaço na escola para ser estudada ou ensinada. Nesse contexto, o que importa para a escola é o ensino da língua oficial, tida com a língua de privilégio, e que garantirá o maior êxito na vida escolar, e, por conseguinte, na vida acadêmica e profissional. Nesse sentido, o aluno indígena A.G., diz que “gosta de estudar português porque é mais lega, mais importante”. Para comprovarmos esse fato, valemos de Bourdieu (2008):

Para fazer com que os detentores de competências linguísticas dominadas colaborem com a destruição de seus instrumentos de expressão, esforçando-se, por exemplo, por falar "francês" diante dos filhos ou exigindo que eles falem "francês" em casa, no intuito mais ou menos explícito de ampliar seu valor no âmbito do mercado escolar, era preciso que a escola fosse percebida como o principal ou mesmo o único meio de acesso a

postos administrativos tanto mais cobichados quanto mais fraca fosse a industrialização. (BOURDIEU, p.36, 2008)

Assim, a escola ao ensinar exclusivamente a língua oficial ela também está a transmitir exclusivamente um bojo cultural que não considera a cultura e a língua do indígena. Assim, a língua materna é a língua doméstica, onde transitam saberes inerentes à cultura e ao cotidiano indígena, mas na escola não-indígena, a língua predominante é a língua portuguesa, podendo ser ou não o vernáculo de determinado aluno, ou seja, a escola apresenta-se de forma monolíngue para um aluno que em muitas vezes, é bilíngue, falante de uma língua materna indígena. Nesse conjunto, apresentam-se inclusive as dificuldades no aprendizado na escola, pois as crianças são obrigadas a aprender conteúdos escolares sem antes dominar a língua da escola.

Para o Professor Indígena João Machado (2013):

Para os índios o bilinguismo é compulsório e não facultativo como para os não-índios. As dificuldades pedagógicas linguísticas nas salas de aulas de ensino formal com alunos Guarani/Kaiowá referente a leitura e o letramento em que a prática escolar é numa segunda língua, [...] é quase impossível haver um bom rendimento.

Não é possível aprender aquilo que não se pode entender. Posso passar uma semana inteira assistindo aulas em árabe: não vou aproveitar absolutamente nada enquanto eu não tiver o pressuposto para isso: a compreensão da língua. Para o aluno que fala o guarani como língua materna, a situação é semelhante, ainda que a compreensão da língua portuguesa seja parcial, como oportunamente relatou a professora T.A.G: “Ele tem muita dificuldade, pela língua. Não domina, não domina (o português) não domina 50%. Ele não domina.” A escola depende da língua para transmitir as informações e os conceitos inerentes a ela. Nesse contexto, Machado (2013) mencionou acima: “é quase impossível”.

É normal evitar o uso da língua indígena no ambiente escolar por conta de ser menosprezada, preconceituada, ou, como ouvimos na escola, “língua de bugre”. Se na escola, a língua indígena é de uso vergonhoso, para a tradição Guarani, é o veículo de manutenção cultural e tradicional.

Ao fazer a indagação na escola Adroaldo da Cruz, para alguns professores, não houve dúvida, e a resposta veio pronta: a língua oficial da escola é

a língua portuguesa. Mesmo que ali haja alunos que saibam falar o espanhol e o guarani (indígena e paraguaios), não se ensina e tampouco se cogita usar qualquer outra língua que não a oficial do Brasil. Eventualmente, em situações muito específicas, os professores recorrem a uma segunda língua para viabilizar a comunicação, mas em vias de regra, a língua exclusiva da escola é o português.

Se a língua oficial da escola é a língua portuguesa, como se ensina para aquele aluno que não tem domínio da língua padrão da escola? Simples: ou se adequa e aprende a língua, ou o aluno que não domina essa língua não terá êxito escolar nesse ambiente formalmente monolíngue. Como foi relatado anteriormente, há alunos que chegam à escola sem a condição de pedir para ir ao banheiro na língua portuguesa. E qual será o tratamento da escola? A resposta é pronta: não acompanhará a turma, e precisará repetir de ano.

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.) (...) No processo que conduz à elaboração, legitimação e imposição de uma língua oficial, o sistema escolar cumpre a função determinante de "fabricar as semelhanças das quais resulta a comunidade de consciência que é o cimento da nação". (autor, ano, p.35).

Nesse contexto, propus a seguinte reflexão a uma professora: e se a senhora se mudasse para um outro país, cuja língua não dominasse, e o seu dever fosse dar conta de assimilar todas as informações que a escola lhe obriga a dominar, como se sairia? A resposta, após boa reflexão, foi: certamente eu não conseguiria. Assim certamente sofre o mesmo aluno, que no seu ambiente familiar aprende a língua indígena, e não a tem reconhecida na escola. De acordo com afirmação da professora L.A.C., esse aluno chega ali mudo, permanece calado, e certamente, vai permanecer na escola por outros motivos (refeições) mas não conseguirá aproveitar o potencial de aprendizagem recomendável.

A professora L.A.C., professora de artes afirmou que a aprendizagem dos alunos indígenas não é melhor por conta da limitação imposta por conta do idioma. A professora ainda afirmou que "quando aprendem a língua portuguesa, os alunos começam a acompanhar as aulas satisfatoriamente." A mesma professora ainda afirma que se os alunos pudessem optar pelo uso de uma

língua na escola, esta seria o guarani, contudo, são obrigados a usar a língua portuguesa, pois todos os livros e as apostilas do “Sistema Positivo” estão em português.

O Professor V.R.G.R. afirma que “os alunos permanecem calados por conta do sarro que acontece pelo fato dos alunos indígenas não pronunciarem corretamente o português”. Além disso, há casos de alunos indígenas que ao chegarem à escola, nos anos iniciais, não conseguem pedir a ida ao banheiro em português. O domínio do professor na língua guarani já possibilitou muitas vezes, a inserção inicial desses alunos às rotinas da escola. O mesmo professor ainda afirma que os alunos indígenas preferem o uso da língua guarani quando realizam interações com demais colegas indígenas na escola. Para ele, faz muita falta o domínio do guarani pelos demais professores, visto que há muitos alunos indígenas na escola que falam guarani, como os alunos paraguaios e brasiguaios. O professor reitera a afirmação da professora L.A.C. ao afirmar que os alunos certamente optariam pelo uso do guarani, caso pudessem escolher a língua da escola.

Na avaliação deste professor, a cultura Guarani é inferiorizada frente as demais manifestações culturais do brasileiro e do paraguaio. Há, segundo o seu relato, presença de estudantes, filhos de fazendeiros e sitiantes na escola, e que estes apresentam certas restrições de convívio com os alunos indígenas, inclusive, o professor afirma que “não há interesse dos alunos não-indígenas na aprendizagem do guarani”. Segundo o docente, muitos pais dizem para suas crianças que é proibido aprender esse idioma de bugre. As pessoas têm que aprender o inglês, porque esse é o “idioma de gente”.

Houve relato do professor de que certos alunos têm vergonha de usar a língua guarani em sala de aula porque os demais colegas farão bullying com eles. Da mesma forma, o aluno não tendo pleno domínio da língua portuguesa, ou pronunciar inadequadamente alguma palavra, também é costumeiramente motivo de chacota. Assim, o aluno acaba por evitar falar em sala de aula, pela falta de domínio da língua portuguesa, bem como, por ter vergonha de usar a sua língua materna, o que o acaba o emudecendo em ambiente escolar. Esse tipo de aluno, por não acompanhar o ritmo da turma, acaba sendo retido na escola, acumulando reprovações por insuficiência de aproveitamento escolar, justificado apenas como

aluno de baixo rendimento ou índice escolar.

Podemos perceber o maior interesse de interação entre aluno e professor quando este tem o domínio, ainda que razoável da língua guarani. Ouvia-se relatos de professores que proibiam o uso da língua guarani em sala de aula porque não podiam compreendê-la. “Não sabia se estavam xingando, porque eles falavam e davam risada, e depois não queriam traduzir.” Nas conversas realizadas com professores, ouviu-se a afirmação de que “a língua da escola deve ser o português pois será necessária para todas as atividades futuras do aluno, principalmente quando for necessário o seu ingresso no mercado de trabalho.” Uma segunda língua de relevância, mencionada pelos professores é o espanhol e o inglês. Já a língua indígena é mencionada como não sendo relevante no ambiente escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos compreender que o espaço comunal não dá as garantias pátrias, por se constituir em um espaço não jurisdicionado pelos governos brasileiro e paraguaio, contudo, é valorizado como seu o único espaço possível para a ocupação desses indígenas guarani. Se por sua vez, o espaço físico exclui, a escola apresenta o discurso de inclusão, ao viabilizar a presença das crianças indígenas, proporcionando minimamente a alimentação, que não é garantida sempre por suas famílias. Contudo, esse espaço também promove encontros e desencontros sociais, culturais, linguísticos com crianças indígenas e não-indígenas. Esses encontros acontecem em alguns momentos de forma harmoniosa, mas em outros, de forma tensa, pois são negadas de forma tácita, o uso da língua guarani, além de determinadas manifestações de inferiorização por parte de outros alunos e profissionais da escola, que não consideram a procedência étnica, cultural, social e linguística do indígena. Manifestações de inferiorização que por muitas vezes, são tratadas como brincadeiras, não maliciosas.

Os indígenas, com os quais convivemos em nossa sociedade pós-moderna, não devem ser considerados como aqueles mesmos retratados nas literaturas indianistas, a exemplo de José de Alencar, principalmente na personagem Iracema, com sua identidade indianista, pura, em um ambiente intacto, sem qualquer relação com o meio social e alheios à comunidade não-indígena. Não imagino os povos indígenas vivendo em total separação da sociedade moderna, em meio à natureza, como nos tempos da chegada dos colonizadores europeus. Os tempos não são e nunca mais serão aqueles primitivos, da caça e pesca, de banho de rios e rituais tradicionais. O lugar do indígena não é mais exclusivamente aquele no interior das florestas. O lugar do indígena é aonde ele quiser estar. Aonde a sua identidade permitir. E onde o indígena estiver, o acompanhará a sua língua, a sua cultura, as suas sociais.

Por mais que nos dias atuais, não haja muito espaço para os ensinamentos dos mestres tradicionais, à volta do fogo, que reunia a família em torno dos ensinamentos, dos costumes, das danças, das festas, das rezas e rituais, pois a modernidade tem colocado os indígena em outras condições sociais, inclusive

presente na vida urbana e moderna, na condição de professores, inclusive universitários, de advogados, de representantes políticos, e todos os demais espaços que a vida moderna tem viabilizado. Vale ressaltar que o indígena moderno pode sim fazer uso de aparelho celular, usar a língua portuguesa (ou qualquer uma que lhe convier).

Contudo, também não cabe para ninguém, assim como não deveria caber na nossa sociedade, o retrato de indígenas, como aqueles mencionados por Emmanuel Marinho em suas poesias, como apresentado nas epígrafes dos capítulos I e III, em condições de plena miséria e mendicância. Na condição de excluídos, invisíveis e invisibilizados, como mencionado por Fernando de Castro Além, do Grupo Dagata & os Aloísios, mencionado na epígrafe ao Capítulo IV.

Espera-se o dia em que nossa sociedade possa reconhecer todas as expressões culturais, línguas e identidades como valiosos tesouros da sociedade moderna. Espera-se o respeito às minorias e às diferenças, em qualquer ambiente. Espera-se o dia em que o indígena possa ingressar na Universidade em igualdade de condições sociais e culturais. Que possam ser vistos os mestres indígenas não somente com aqueles saberes tradicionais, mas formados pela academia, aptos e preparados à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico, ocupantes de cargos e funções tais como qualquer brasileiro pode ocupar.

Que nas escolas, o aluno indígena não seja discriminado pela sua condição social e cultural: por sua pobreza, por sua língua, pelos seus traços culturais e fisiológicos. Que o indígena não seja compelido a negar a sua identidade para conviver em meio a uma sociedade não-indígena. Que os professores sejam preparados para reconhecer as diferenças linguísticas e culturais presentes em alunos indígenas, não os tratando de maneira discriminatória, como pudemos perceber em alguns discursos de educadores. Que não haja a proibição do uso da língua materna em ambiente escolar pelo simples fato de o professor não estar apto a compreender determinada linguagem. Que as demais crianças não indígenas possam conviver com as diferenças, sem inferiorização ou discriminação. Que a escola não seja apenas o refúgio de crianças indígenas, que vão à escola em busca do alimento que não encontram em casa, como pudemos testemunhar em algumas visitas em lares de alunos indígenas da escola pesquisada. Que os governos possam

enxergar os povos indígenas como cidadão de seu estado, garantindo a eles os mesmos direitos básicos e elementares previstos em suas constituições.

A pesquisa em questão teve a oportunidade de ouvir professores, alunos e pais de alunos indígenas, da Escola Adroaldo da Cruz, situada na zona rural do município de Aral Moreira, Mato Grosso do Sul, na divisa com o Paraguai. Esse trabalho possibilitou reconhecer uma área interessante, denominada pelos moradores da região de Comunal, que nada mais é do que a faixa internacional de fronteira, que fica entremeio às plantações de soja e criação de gado, de um lado e outro da fronteira. Nesse espaço, algumas famílias indígenas desaldeados constroem seus barracos de lona e madeira.

Ao ler os textos de diversos autores respeito da identidade, da língua, da cultura e tantos outros, chegamos a conclusão de que a resposta está na ação intercultural, que considera todas as línguas e culturas suficientes, promovendo o respeito as diferenças, e as semelhanças. É preciso promover o respeito em todos os âmbitos sociais, e consideramos todas as manifestações culturais como inerente a pessoa humana. É preciso considerar todas as línguas suficientemente aptas a comunicar, a discursar, por meio dos seus próprios mercados linguísticos e do seu capital simbólico. Reiterando Tubino (2011, s/p.), é preciso construir autênticos estados multiculturais e cidadanias interculturais. Para o autor, *“optar por la interculturalidad como proyecto societal es optar por crear formas nuevas de modernidad”*.

Entendemos ainda que sem o pleno comprometimento de toda comunidade escolar na busca de respostas às questões culturais conflituosas, do engajamento e trabalho conjunto com vistas às negociações e superação dos conflitos que emergem desse contexto multiétnico e multilinguístico, bem como, do conhecimento e elaboração de uma conduta intercultural, e da manifestação de interesse dos agentes educadores em transformar a realidade dessas crianças fronteiriças não serão vistos a erradicação de manifestações preconceituosas, tanto no ambiente escolar, como nos demais espaços sociais.

Deparamos com situações de famílias indígenas que, ao considerem a língua portuguesa mais importante, acabam por omitir o ensino da língua indígena

aos seus filhos, por entender que elas têm uma valoração inferior em relação às outras línguas faladas pelas sociedades não-indígenas desse contexto social, iniciando-se um processo de opção pela língua de maior prestígio social.

O último espaço possível aos indígenas dessa região, a comunal, representa o afastamento do convívio com os costumes e tradições culturais, bem como os linguísticos. Assim, vai afastando também das características e costumes inerentes a própria identidade do indígena, de modo que, percebemos, inicialmente nas crianças, a tentativa de negação dessa mesma identidade indígena. Mesmo que essa identidade estivesse refletida na sua fisionomia, na família e na língua. Mas, de acordo com MAHER, a identidade depende previamente da autodeclaração e do reconhecimento, os quais nesse caso, vão se esmaecendo.

Por fim, avalio que a resposta para essa situação conflituosa está na implementação de projetos interculturais, os quais somente serão possíveis na escola mediante a intervenção governamental, criando políticas públicas que alcancem essas pessoas em situação de total vulnerabilidade social. A apresentação de projetos de extensão, provenientes inicialmente das Universidades, que tendo o melhor entendimento dessa situação, possa propor a formação continuada de professores nesses ambientes interculturais, preparando esses profissionais para lidar com todas as situações inerentemente relacionados às escolas fronteiriças, que recebem alunos indígenas, paraguaios, brasiguaios, brasileiros, entres outros, cujas diferentes línguas e culturas se encontram na escola.

A proposta inicial deste trabalho foi verificar possíveis formas de tratamentos carregados por preconceitos étnicos e linguísticos nas relações entre alunos indígenas e não indígenas, além de manifestações de inferiorização da língua e da cultura guarani. Tais manifestações preconceituosas foram percebidas por todas as partes verificadas.

A escola, ao utilizar exclusivamente a língua portuguesa com oficial da escola, rejeita todas as outras formas linguísticas presente nesse contexto escolar, haja vista que os alunos indígenas, geralmente, não apresentam domínio linguístico do português para o acompanhamento das aulas. Ouviu-se relatos de crianças que chegam ao ambiente escolar sem condições de verbalizar as

necessidades elementares, como pedir para tomar água ou ir ao banheiro. A escola não consegue promover ações que resolvam essa situação, antes, porém, reprova aqueles alunos que não se adequam a língua escolar, e por consequência, não acompanham o ritmo das aulas e não assimilam os conhecimentos disciplinares que a escola julga imprescindível, promovendo com tudo isso, uma maior injustiça com essas crianças.

A escola, por meio de seus agentes, ao não considerar a cultura, a língua e a identidade indígena, valoriza prioritariamente a cultura não-indígena. A escola encravada na fronteira entre Brasil e Paraguai, cujas línguas predominantes são, além do português, o guarani e o espanhol, mas que tendo a língua inglesa como língua estrangeira moderna em seu currículo, demonstra que não compreende o seu meio social e cultural.

A língua guarani no mesmo espaço escolar acaba sendo silenciada por falta de compreensão por parte dos professores, por não representar a língua da escola. O mesmo silenciamento chega também as famílias, que optam, em alguns casos, em não a ensinar aos seus filhos porque “não é importante” ou porque não possui privilégios ou reconhecimentos frente as outras línguas e culturas desse espaço. Poucas foram as famílias que manifestaram predisposição de manter a língua indígena como língua materna.

No que diz respeito as manifestações de preconceitos e inferiorização do indígena, os professores relataram que a culpa é dos próprios indígenas, que não se relacionam com as demais crianças na escola. Mas o que podemos perceber é que a criança indígena, já vítima de inferiorização por conta da sua condição social, procura esconder o quanto puder, as suas características étnicas, culturais e linguísticas. Nessa situação, elas se calam, intimidadas e isoladas nesse ambiente escolar.

Frente a toda essa situação de desvalorização dos aspectos culturais indígenas, por parte da escola e, nas palavras de alguns professores, culmina que o aluno, por diversas vezes, deixa de se compreender como indígena, justificado pelo fato de não residir em aldeias indígenas, ou por não falar a língua guarani. Algumas crianças e famílias negam a identidade indígena, ao não se

identificar como tal. Mas na escola, por meio das suas características físicas, mesmo não se reconhecendo, são considerados como indígenas desaldeados.

Por fim, notamos como verdadeira a premissa de que as condições de vulnerabilidade social das crianças indígenas as colocam em situação de inferioridade frente as pessoas não-indígenas, de modo que sua língua, cultura e identidade se tornam juntamente inferiores socialmente, o que produz a negação cultural, identitárias e linguística, levando a essas pessoas a buscarem uma nova alternativa na assimilação de todo um conjunto cultural não-indígena, alternando ou negando toda a sua identidade cultural/linguística de acordo com o seu contexto social.

6. REFERÊNCIAS

ABREU. Alzira Alves de; **Serviço de Proteção ao Índio** – CPDOC-FGV. Disponível em < <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/SERVI%C3%87O%20DE%20PROTE%C3%87%C3%83O%20AOS%20%C3%8DNDIOS.pdf>> acessado em 16/08/2017.

AGUIAR, M.M. **Educação e relações raciais: o reconhecimento das relações étnico-raciais para o combate ao racismo e à discriminação**. Leituras de Gênero e Interculturalidade. Org. Losandro Antonio Tedeschi, Editora UFGD, Dourados, 2013. p. 103-111.

ALBUQUERQUE, José Lindomar C.. **A dinâmica das fronteiras: deslocamento e circulação dos "brasiguaios" entre os limites nacionais**. Horiz. antropol., Porto Alegre, v. 15, n. 31, p. 137-166, June 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832009000100006&lng=en&nrm=iso>. access on 26 June 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832009000100006>.

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O Diretório dos Índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII**. Brasília, UnB, 1997.

BAHKIN, M.M, (1929) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud et al. 9ª Ed.. São Paulo: Hucitec, 1999. 196p.

_____; (1929) **Problemas da Poética de Dostoevski**. Tadução de Paulo Bezerra. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. P.181-275.

_____. (1979) **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476p.

BRASIL. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena**. 2011. Disponível online: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbeei.pdf>. Acesso em 16 de setembro de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – in http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, acessado em 13/07/2016;

BRASIL. **Portaria MEC 798/2012** - http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_798_19062012.pdf

BRASIL; **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007, 203 p. Disponível em < http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489755> acessado em 21/08/2017.

BRITO; Karim Siebeneicher, **Calidoscópico** Vol. 11, n. 1, p. 63-69, jan/abr 2013, disponível em

http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/243238/mod_resource/content/1/BRITO%2C%20K.%20S.%20-%20A%20promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20compet%C3%Aancia%20multil%C3%ADngue%20na%20escola%20%282013%29.pdf acessado em 20/10/2015.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. Interrogando a identidade. p.70-104. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves, disponível em <http://www.ufrgs.br/cdrom/bhabha/bhabha.pdf>, acessado em 27/06/2016;

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre, **A Economia das Trocas Linguísticas**: 2. ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANAU, V.L. - **Entrevista PUC-RIO, 31/10/2011**, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kQfEOiOob48>, acessado em 28/06/2016.

CHARAUDEAU, Patrick; **Identidade Linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal**. Tradução de Clebson Luiz de Brito e Wander Emediato de Souza. Discurso e Desigualdade social – Org. Gláucia Proença de Lara e Rita Pacheco Limbert – 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2015. p.13-29.

CANEDO; Daniele. **Cultura é o quê? – Reflexões sobre o conceito de cultura e atuação dos Poderes Públicos**. V ENECULT, UFBa, (2009), Salvador-Ba.

CAVALCANTI. Marilda C. **Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil**; D.E.L.T.A., Vol. 15, nº. Especial, 1999. Disponível em <http://www.ufba.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023>

CHAMORRO & COMBÈS; Graciela, Isabelle (Org.): **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

COSTA & FERNANDES, Natalina Sierra Assêncio, Patrícia Damasceno; **A Importância das Línguas Indígenas no Brasil**. Web-Revista SOCIODIALETO, Vol. 5, nº 13, Jul/2014, Disponível em <<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/18/08082014095741.pdf>>, acessado em 21/08/2017.

DAY, Kelly. **A Situação Sociolinguística da Fronteira Franco-Brasileira**: Oiapoque & Saint Georges. Rio de Janeiro, RJ, 2005. 106 p. Dissertação (mestrado em Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC - Rio.

DUBAR, C. La socialisation. **Construction dès indentités sociales ET professionnelles**. Paris: Armand Colin, 1991.

EMGC, Equipe Mapa Guarani Continental. **Caderno Mapa Guarani Continental: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai**. Campo Grande, MS. Cimi, 2016.

FALS BORDA, Orlando. **La ciência y el Pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción participativa.** In: HERRERA FARFÁN, N.A.; LÓPEZ GUSMAN, L. (Orgs.). Compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda. Buenos Aires: El Colectivo Lanzas, 2013. p. 301-319.

FERRARI, Maristela; **As Noções de Fronteira em Geografia**, Revista Perspectiva Geográfica, UNIOESTE, ano 2014, Vol 10, nº 9. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/download/10161/7550>, acessado em 09/02/2018.

FLEURI; Reinaldo Matias, **Desafios à Educação Intercultural no Brasil**, Revista Educação, sociedade e Cultura – nº 16, 2001, disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490/1260>, acessado em 30/06/2016.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012. Disponível em http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Foucault_OrdemDoDiscurso.pdf, acessado em 02/04/2018.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos - Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento - Rio de Janeiro: IBASE, 2004** Disponível em <http://ibase.br/pt/download/7540/> Acessado em 12 de março de 2018.

GALLOIS; Dominique Tilkin, **Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?** Terras indígenas e Unidade de Conservação da Natureza. São Paulo, USP - 2016. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/dgallois-1.pdf, acessado em 26/06/2018.

GIRARDI JR. Liráucio. **Pierre Bourdieu: Mercados Linguísticos e Poder Simbólico.** Revista FAMECOS - PUCRS, Porto Alegre, vol. 24. nº. 3. 2017. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/25978/15689>, acessado em 21/08/2017.

INEP - **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007. Disponível em http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489755, acessado em 12/03/2018.

KASHIMOTO, Emília Mariko & MARTINS, Gilson Rodolfo; **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais.** / Organizadores: Graciela Chamorro, Isabelle Combès -- Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

KONDO & FRAGA; Rosana Hass, Leticia. Índio só é índio se fala língua indígena: representações de identidade indígena. Revista Língua & Literatura, v. 15, n. 25. Dez. 2013. Disponível em

<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/845/1677>,
acessado em 27/06/2018.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MALDONADO FERMÍN, Alejandro, DANIEL MATO: **Una Vida de Interculturalidad. Nómadas (Col)** [en línea] 2011, (Abril-Sin mes): [Fecha de consulta: 14 de agosto de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118960014>> ISSN 0121-7550

MARIACA, Guillermo. **El retorno de los Bárbaros: estetizar la política para indianizar el mundo**. Obra Não Publicada. Universidad Mayor de San Andrés – La Paz. Erasmus Mundus (2016) 142p.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida; **Narrativas, Identidade e Ação Política na Pós-Modernidade**. Educ. Soc. Campinas, v. 31 nº 111, p. 587-602, abr-jun. 2010, disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MEDEIROS, J.S. **Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada: O Estudo da Língua Kaingang e do Artesanato na Escola – IX ANPED Sul/2012 – UFRGS**.

Notícias e Mídias – Rádio ONU - Portal das Nações Unidas, disponível em <<http://www.unmultimedia.org/radio/portuguese/2016/02/povos-indigenas-estao-entre-os-mais-pobres-da-america-latina/#.V4Zpq7grLIU>>; Acessado em 13/07/2016.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; **Plurilinguismo no Brasil**. Brasília, Julho de 2008 – IPOL, 11p. (UNESCO).

OLIVEIRA, Gilvan Müller; **Política Linguística na e para além da Educação Formal**. UFSC, 2005 – IPOL. Estudos Linguístico XXXIV, p.87-94.

ORTIZ, Renato (org.). **A economia das trocas linguísticas**. 1983. Pierre Bourdieu – Sociologia. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. p.156-183.

PEREIRA. M.C. (org). **Bilinguismo, Discurso e Política Linguística**. Cuiabá: Editora De Liz, Universidade Federal da Grande Dourados, 2012, p. 211.

RAMOS & KNAPP, Antônio Dari, Cássio; **Para uma interculturalidade efetiva: um diálogo a partir dos estudos descoloniais**. Leituras de Gênero e Interculturalidade. Org. Losandro Antonio Tedeschi, Editora UFGD, Dourados, 2013. p. 523-543.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas brasileiras: Para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **A originalidade das línguas indígenas brasileiras**. Conferência feita na inauguração do Laboratório de Línguas Indígenas do Instituto de Letras da

Universidade de Brasília, em 8 de julho de 1999.

_____. **Diferenças Fonéticas entre o Tupi e o Guarani**. Revista Brasileira de Linguística Antropológica. Brasília/DF, UNB, 2011. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/download/8859/6660>, acessado em 27/06/2018.

SANTANA, Joelton Duarte de. **Língua, cultura e identidade: a língua portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário: Língua - vidas em português**. Linha D'Água, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 47-66, June 2012. ISSN 2236-4242. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37367/40088>>. Acesso em: 03/08/2017.

SCHMITZ; Pedro Ignácio; **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. / Organizadores: Graciela Chamorro, Isabelle Combès -- Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

SCHMITZ; Pedro Ignácio & ROGGE; Jairo Henrique. **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. / Organizadores: Graciela Chamorro, Isabelle Combès -- Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

SCHNEIDER; L.C, **Lugar e não-lugar: Espaços de complexidade**. Revista de História e Geografia Ágora – UNISC. Santa Cruz do Sul - RS V 17, n 01, p. 65-74, Jun/2015. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/download/5311/4343> , acessado em 12/04/2018.

SILVA, Wilson Matos; **Educação Escolar Indígena Pior IDEB – Formação Integrada para a Sustentabilidade**: FGV/EAESP: 2012, disponível em <http://www.eletivafis.com.br/educacao-escolar-indigena-pior-ideb-consideracoes?locale=pt-br>

SOARES, Luís. **Indígenas são chamados de 'sujos', 'fedidos' e expulsos de sala de aula**. Pragmatismo político. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/03/indigenas-sao-chamados-de-sujos-fedidos-e-expulsos-de-sala-de-aula.html> Acesso em: 15 abr. 2017.

SOUZA; Lynn M.T.M, **O Fragmento quântico: identidade e alteridade no sujeito pós-colonial**, Letras – Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS) Já. Jun. 1997, disponível em https://www.academia.edu/595545/O_FRAGMENTO_QUANTICO_IDENTIDADE_E_ALTERIDADE_NO_SUJEITO_P%C3%93S_COLONIAL, acessado em 01/07/2016.

SPINASSÉ, K. P; **Os Conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os Falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. Revista Contingentia. Vol. I, 2006 Disponível em www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/download/3837/2144 acessado em 12/03/2018.

State of the World's Indigenous Peoples/United Nations (2009), in

http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/en/SOWIP_web.pdf,
acessado em 13/07/2016.

TASSINARI, Antonella. **A Educação Escolar Indígena no Contexto da Antropologia Brasileira**. ILHA: Revista de Antropologia/UFSC - Disponível em <
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/viewFile/16328/14871>.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. 8ed- São Paulo: Ática, 2007. 96p.

TINAJERO-VILLAVICENCIO, Guadalupe. “**CHAPTER TEN: Bicultural or Intercultural? Official Discourse and Its Appropriation by Indigenous Teachers in Mexico.**” Counterpoints, vol. 387, 2011, pp. 229–255. JSTOR, www.jstor.org/stable/42980953.

TUBINO, Fidel (2011). **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1110.pdf>. Acesso: 26 de agosto de 2017.

WALSH; Catherine, **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.12: 209-227, enero-junio 2010;

WELSCH; Wolfgang, **Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today - Spaces of Culture: City, Nation, World**, ed. by Mike Featherstone and Scott Lash, London: Sage 1999, 194-213., disponível em http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Transculturality.html acessado em 01 de julho de 2016.

7. ANEXOS

a) Questionários para o Levantamento de Dados da Pesquisa

Uma escola não indígena, aonde há a presença significativa de alunos indígenas integrados com alunos brasileiros e paraguaios.

Propõe-se a realizar, no mínimo, uma semana contínua de observação em cada uma das escolas selecionadas;

1. Questionário semiestruturado:

- a. Qual a proporção de alunos brasileiros, paraguaios e indígenas no contexto das escolas pesquisadas?
- b. Quais etnias?
- c. Se indígena, é residente em aldeia ou na sede do município?
- d. Há manifestações de preconceitos étnicos entre os alunos?
- e. Quais línguas faladas no âmbito escolar?
- f. A língua usada na escola é a mesma usada no ambiente familiar?
- g. Há preconceitos em relação à língua indígena no âmbito escolar?
- h. Se positivo, quais as razões que fomentam tais preconceitos?
- i. Há uma língua com maior privilégio social no âmbito escolar?
- j. Se sim, quais as razões que provocam tal privilégio?
- k. Há diferenças no grau de aprendizagem entre alunos indígenas, paraguaios e brasileiros?
- l. É perceptível algum grau de diferença econômica entre alunos indígenas, paraguaios e brasileiros?

2. Município:

- a. Verificar no senso IBGE:
- b. População total:
- c. População Indígena:
- d. Etnias indígenas presentes no município:
- e. População Indígena Urbana:
- f. População Indígena Aldeada:
- g. População indígena em faixa escolar:

3. Seleção da Unidade Escolar

- a. Nome:
- b. Cidade:

c. Séries/anos ofertados:

d. Infraestruturas:

4. Professores

a. Formação Acadêmica:

b. Origem Étnica:

c. Local onde mora:

d. Línguas que dominam, em que grau (entende, fala, escreve):

e. Formações Continuidas que participa ou participou nos últimos dois anos:

f. Há diferenças de aprendizagens entre alunos das diferentes etnias/nacionalidade?

g. Os alunos indígenas acompanham satisfatoriamente as aulas ministradas?

h. Os alunos indígenas usam mais de uma língua no ambiente escolar?

i. Os alunos indígenas sentem orgulho ou vergonha de usarem línguas indígenas?

j. Qual língua os alunos indígenas preferem falar?

5. Seleção de alunos indígenas

a. Proporção de alunos indígenas em relação a não indígenas:

b. Faixas etárias:

c. Nível de acompanhamento idade/escolaridade ideal:

d. Etnias

e. Localidades de origem:

f. Línguas que falam:

g. Em casa:

h. Na escola:

i. Língua que preferem Falar:

j. Língua que lhes parece mais importante:

6. Dos Alunos não-indígenas

a. De que nacionalidade se declara:

b. () Brasileiro Paraguaio ()

c. Local de Nascimento:

d. Que línguas falam:

e. Quais línguas falam em casa?

f. Quais línguas não gostam/gostaria de falar? Razões?

- g. Você tem orgulho ou vergonha de usar sua língua materna? Razões?
- h. Existe uma língua mais importante para aprender?
- i. Falar a sua língua materna facilita ou dificulta a aprendizagem? Razões?
- j. Qual língua você gostaria que fosse usada na escola?
- k. Como são os alunos indígenas?
- l. Como são os alunos paraguaios?
- m. Como são os alunos brasileiros?

Entrevistas

I.S.A.G. – 12 anos, criança indígena

Criança: Na escola tem alunos brasileiros, paraguaios. Mas eles falam tudo em brasileiro. Eu falo em brasileiro também. Falo guarani também. Mas na escola eu não falo guarani. Falo só português, porque eles não entendem lá... quase, né! Não resolve nada o guarani, né! Porque ninguém entende. Eu me considero indígena, né! Porque eu sou filho de indígena, né! Minha mãe é indígena. Meu pai é paraguaio. E eu falo um pouco de guarani, mas na escola eu só uso o português. Não tenho dificuldade com a língua portuguesa. Lê bem, entendo, e falo bem o português. Na escola eu sou quieto. Não falo... no recreio... mas não converso... tenho mais amizade com brasileiros... mas tenho amigos indígenas... alguns... converso com alguns só... mas eu falo em português... eles não falam guarani... fala português também. Acontece das pessoas me zuaem... porque quando a gente tá muito quieto, eles chama a gente de “NERDO”, fica jogando papelzinho... fica rabiscando o seu caderno... rasgando a folha do seu caderno... a atividade que você faz... fica fazendo chifrinho, essas coisas aí. Eles fazem isso porque são bobos, não deixa os outros estudarem. Mas eu considero como amigos, mas eu acho ruim o comportamento deles. A professora tem vez que ela chama a atenção dos outros, tem vez que não. Talvez ela está escrevendo no quadro, aí eles ficam zuando a gente. Aí tem que falar pra ela, né! Mas não é porque eu sou índio. Eu não sou tímido. Não sinto vergonha na escola. Na escola eu também estudo inglês. Espanhol eu não tenho. Guarani também não tem. Só português e inglês. O mais importante de estudar acho que é inglês, né. Talvez vai pra outra cidade, os outros fala inglês, eu acho legal. O espanhol tem vez que é importante, talvez você vai em um lugar que fala espanhol, aí tem que saber também. O guarani só é importante quando você passa pro Paraguai... falar com os outros, né. Pra minha vida futura, o guarani não vai ser importante. Porque... eu me acostumei a falar em português, né. Guarani eu não falo muito bem. Meu projeto é ser um enfermeiro, um médico... eu ia ajudar a minha família. Pra fazer um texto, tem vez que eu tiro dez, tiro nove, oito...

Intervenção do pai: “Tem dia que é difícil pra mim... tem vez que é difícil pra ele... tem que acordar cedo, não tem comida, o pão de cada dia. Não tem energia pra mãe dele fazer... fica difícil pra ir na escola. Ele levanta cedo, toma o café. Tem dia que não tem. Aí ele vai com fome. Vai com fome pra escola. Vai assim... só o lanche na escola. Depois só na hora que vem de novo. Aí chega meio dia, doze e pouco, né.

Criança: Na escola tem alimento todo dia, tem almoço. O dia que não tem aula, tem dia que não tem comida. Tem dia que fica com fome, né. Tem dia que não tem comida. Aí nós tem que caçar comida por aí. Pedir para os outros, né. Acontece de não ter comida e ter que pedir, então. O dia que vai na escola, pelo menos a comida tem.

Intervenção do pai: aí tem a mandioca que nós planta... aí pra comer... comemos só banana com arroz hoje... hoje teve banana com arroz... e tem mandioca... mandioca... vou trabalhar agora no pesado e comi só arroz e banana... banana verde... pra gente não tem nada, mas para as crianças que tem levantar cedo e ir pra escola é pior...

Criança: meu almoço foi arroz e banana, só, né! Arroz e banana. A fome atrapalha um pouco pra aprender, né! Tem vez que fica com fome... e... atrapalha, né! Eu consigo aprender com fome só mais ou menos... com fome fica pior, né! Nem roupa a gente tem... só algumas roupas que eu ganho, né! Não compra roupa... só ganha... (Informação Verbal)

Professora T.A.G., regente, formada em Ciências Sociais, e Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial e segunda licenciatura em Pedagogia.

Tenho dois alunos indígenas. O menino se enturma, a menina não... ela é no mundo dela, eu tento puxar, mudo de lugar, trabalho em grupo, coloco ela (...) mas ela não conversa... ela é tímida...ela não conversa...não se comunica... na hora do intervalo ela não se junta com outras crianças indígenas (...) acho que é irmã, primos, alguém que é parente próximo, mas ela não se envolve com as outras crianças assim... que nem o menino... Eu acredito que (...) bom, como que eu vou falar...o índio, em si, pelo pouco que eu entendo, na aldeia é uma forma, a cultura, a mistura... daí ele sai de lá e ele fica... começa... a criança, por exemplo, ela vem e encontra outras crianças... a cultura é outra... e eu sinto como se ela ficasse perdida... a linguagem... muitas vezes (...) eu entendo guarani, quando eu entro na sala, eu vejo um aluno indígena, as vezes ele não consegue se comunicar bem em português... então eu vou lá, converso, falo alguma coisa em guarani, pergunto o nome, e tento puxar ele pra mim. As outras crianças, ele se sente envergonhado, eu vejo assim que ele sente vergonha (...) ele fica (fugiu a palavra) ele não se enturma porque ele não consegue se comunicar direito, então ele fica ali... quando ele consegue essa comunicação daí ele começa a se enturmar, mas leva um bom tempo, leva um tempo. E (que que eu vou te dizer, é, é) roupa, calçado, eu vejo... é essa forma... ele, a criança não consegue vim própria dela (sabe?!), é outras crianças, outra cultura, então acredito que é isso... em casa os pais é indígena, a família é indígena, não tem tanta... tanta mistura com outras pessoas, né... porque eles moram onde? Eles mora nos barracos... tem crianças que moram em barracos, ou dos sem terras ali, ou dentro de fazendas... na fazenda o que vai estar? Ou é o patrão ou é o empregado. Não tem misturas com outras crianças, crianças brancas... então acaba sendo assim... e eles não se identificam como índio... (...) como eu disse, o meu aluno, o Pedro, ele se enturma muito bem... enturma bem, muito bem, muito bem mesmo... a menina que é a Geissiele, ela não se enturma... as outras crianças é assim... conversa, mas não tem aquela interação, com o menino sim... com o Pedro ele senta, brinca, se comunica muito bem...ela não, ela senta num canto ou no outro. As crianças acabam tendo dificuldade de envolvimento. (...) A escrita é complicada...ele copia, tem alunos que copiam, ele não lê... são alunos que tem dificuldade na interpretação, dificuldade na fala... eu acredito que já pela língua... em casa: guarani, chega aqui é o português. Então pra ele... ele é um aluno que copia. Apenas isso...então leva um tempo até conseguir que esse aluno consiga produzir... muitas vezes eu tenho que trabalhar com ilustração... converso, passo, ele copia... mas eu sei que ele não entendeu. Assim, não me mostrou que realmente que ele aprendeu. Então vou lá...vamos, vamos para a ilustração, daí naquele momento eu sei que ele entendeu... ou oralmente. Chamo, pra uma conversa entre eu e ele, daí eu consigo ver que ele fez, que ele produziu. Mas se eu deixar só pra ele, tipo: me produz um texto. Ele tem muita dificuldade, pela língua. Não domina, não domina (o português) não domina 50%. Ele não domina. (E as aulas são exclusivamente em) português. Quando chega um aluno pra mim...que eu vejo que ele não fala o português direto... direito, ou que ele tem vergonha de se comunicar, aí eu tento o guarani... pergunto o nome, pergunto idade, falo meu nome, daí ele ri... a criança ri pra mim... aí começa a se comunicar... mas dentro da sala não...dentro da sala é o português, mas se eu vejo que tem, ele tá com dificuldade, eu converso guarani com ele. Ela (a Geissiele) é aquela aluna... agente começou em fila... eu uso a minha sala em "U" ou círculo, e ela é aquela criança que senta ou na ponta, ou até senta junto com os outros colegas, mas o tempo inteiro é assim: retraída, retraída. Essa aluna é bem tratada pelos colegas... ela não sofre nenhum tipo de... as crianças elas não vê como índio, assim... é criança... eles não tem brincadeiras pra agredir, ou mesmo assim, brincadeira inocente que vai chamar de índio... ou qualquer outra coisa... é como uma criança como qualquer outra... eles respeita... eu vejo assim... respeita ela no nível que ela se abre, eles se aproximam. Mas senão (...) eu vejo que a própria criança (preconceito), é dela. Eu não sei se você conversa com

outras crianças, o que você tem em aldeia, mas é dela aquilo. Eu vejo que é dela, parte dela. Ela tem vergonha, ela sente... fica intimidada... eu vejo que ela fica no mundo dela, com medo do que ela... do que os outros possam pensar, mas é ela que vê aquilo, eu não vejo como (sendo) as outras crianças... porque? Qual é a condição dos meus alunos? Como...socialmente, assim... falando em... eles são crianças humildes... eu não tenho nenhuma criança em sala que tenha condições. Daí, são crianças que são tudo igual, tudo, mesmo nível. Mesmo nível social. Todos eles são... então eu não vejo assim, eu vejo que a timidez da Geissiele... é dela, parte dela mesmo. Porque o Pedro, ele consegue se enturmar com todo mundo, ele brinca, como criança, normal. Eu não se se já faz muito tempo que ele está aqui, porque eu dei aula pra irmã... eu estou desde o ano passado... vejo assim que é... ou ela chegou agora pra mim, e então, a timidez é dela, parte dela... parte das outras crianças não. (Estou me referindo ao Pedro Ávalos Gonçalves)

(Quanto ao nível de sucesso e de acompanhamento do aluno indígena): isso vai depender de mim, como eu me colocar como profissional, como professora, porque eu vejo meu aluno, e eu tento ver qual é a dificuldade dele. O que que está acontecendo. Aonde eu posso ajudar. O que eu posso melhorar na minha aula. O que que eu posso trazer pra esse aluno melhorar. Então, depende exclusivamente de mim, do meu aluno não, porque ele é capaz. Eu tenho que estar capacitada pra receber ele. Pra atender ele. Então eu vejo assim: que os meus alunos vão ter sucesso – qualquer um deles – se eu conseguir acompanhar, porque eles estão prontos. Eu tenho que estar pronta pra eles. Eu vejo dessa forma. Então, o meu aluno, eu vejo assim, o meu aluno, eu tenho que me adaptar a ele. Eu tenho que trazer. O que ele precisa. Então eu acredito que os meus alunos são capazes. Qualquer um deles, sabe. Eu vejo dessa forma. Eu falo para os meus colegas, para todo mundo: eu tenho que me adaptar a ele. Se ele não fala, então eu tenho que tentar entender ele. Se a minha disciplina está complicada, qual é o meio que eu posso mudar? O que eu posso estar trazendo para aquele aluno compreender? Então, eu vejo dessa forma. Eu acredito que qualquer criança, seja ela indígena ou não, ela é capaz. Então, ela traz para mim muito... e eu tenho que trazer para ela... eu vejo assim, que eu tenho que aprender com os meus alunos. Eu falo... quando eu início o ano com a turma nova, eu falo que aquela turma é uma família, e que eu estou ali para aprender junto com eles. O que eu sei, eu vou passar, vou trazer, mas eu estou ali para aprender. Então, eu vejo, ali, eu já sei, o que que eu posso estar fazendo e conforme vai decorrendo as minhas aulas eu vou... vou mudando. É... teve uma...no ano passado... a gente trabalho com Positivo aqui... ai me perguntaram... (apostila do Sistema Positivo de Ensino, oferecido pela Prefeitura) então veio e os meus alunos faltavam muito... porque aqui é barro, não vêm crianças, chove, os ônibus não circulam, então, faltavam. Ai veio a coordenação e falou assim pra mim: você está acompanhando o seu planejamento? O seu planejamento está dentro do que tem que estar? Falei: olha, não! Porque meu aluno falta. Tinha muita falta. De grande parte deles. Eu volto, eu volto! Então não tem como acompanhar o planejamento certinho. Hoje é dia, um exemplo, hoje é dia nove. Nove de abril. Então, tem aula que ficou para trás. Eu vou acompanhar conforme o meu aluno está indo. Eu volto. Tem que colocar observação, eu coloco. Eu faço dessa forma. Então, eu vejo assim, que é... depende de mim. De mim!

(como você consegue retratar a realidade local?) O que que eu... eu falo assim: cultura. Cultura de leitura. As famílias aqui, aqui, não sei em outro lugar. Aqui eu não vejo os pais, família, acompanhar. Eles não têm hábito de leitura. Meu filho precisa sentar ao menos meia hora pra fazer uma leitura, pegar um livro e falar: ah! Mas não sabe ler. Vou sentar com ele. Vou sentar, eu quero ver, eu quero entender, uma imagem... o meu aluno

aprendeu alguma coisa... o meu filho aprendeu alguma coisa hoje... eu quero ver o que que está acontecendo. O que que ele soube... ele vai me passar. Independente se eu sei ou não ler. Se eu sou ou não alfabetizado. E eu vejo que a dificuldade acaba sendo esse ponto... eu acho que essa parte é a que prejudica muito mais as crianças: a família, por não ter hábito de leitura... não tem uma... eu não sei te explicar... acho que esse é um ponto que... que eu andei... onde poderia ajudar muito... (...) eles levam pra casa livros. Aqui na escola tem um canto que é a biblioteca, então, tem aula de reforço. Acredito que sim. Que eles teriam... teria como eles estarem...

(você conhece a realidade social desses alunos fora da escola?) Sim. Eu não morava aqui. Agora eu moro. São crianças (emoção e choro) com condições social (...) complicada. São crianças que... tem crianças... que ela vem pra escola... e é um momento de paz... (emoção e choro) de tudo... eu vejo assim, que... as crianças... elas vem pra escola... e é o único momento que ela tem como uma verdadeira família... eu falo assim: os meus alunos... é como se fossem filhos... eu sei que não, mas é... é filhos e você vê que naquele momento, nós, como escola, damos o carinho, damos o alimento, roupas... muitas vezes a criança vem e a gente doa roupa. Você procura fazer esse tipo de coisa, você vê um calçado, você vê... a gente tenta melhorar o máximo o que é o momento da criança. O único momento inclusivo que ela tem, como criança. Como família. A família escola. Eu vejo assim. Claro que fora tem famílias que mesmo em condições financeiras complicadas, elas são famílias. Eu vejo que os alunos veem a escola como um grande socorro. Uma grande família.

(os alunos têm uma situação de praticamente, de miséria. E nessa escola, onde está o indígena?) Olha, é como eu te disse: não é que ele é miséria, miséria. Não vou elevar a esse ponto. Mas a gente tem muito programa social. As famílias... elas... vão no programa social... vale renda, bolsa família. Qual que é a realidade disso... é... ah! Tem que comprar um material. Esse dinheiro é pra isso ou pra aquilo. Não! Esse dinheiro as famílias usam grande parte... eu posso falar que eu... eu não sou indígena... mas a minha família dependeu de programa social, e então eu vejo assim que... é a renda da família. Eu vejo... eu vejo que de um a dez, o indígena que nós temos ou ele está embaixo do barraco, como já te disse, ou ele está em uma fazenda. O que está na fazenda, ele tem um salário, mensal. Então, ele acaba tendo comida, né! Ele acaba tendo uma condição melhor. O que está no barraco é a criança indígena que... que é complicado... eu vejo assim... com a situação muito difícil... ele não tem... ele não tem nada... estrutura nenhuma, né! Mas eu falo assim, o básico. O básico... são coisas que ele vai ter uma comida ou não. Não sei te explicar. Assim, mas eu falo... eu como ciências sociais, socióloga, eu vejo assim, uma situação muito difícil.

(o que que representa a escola pra esse aluno?) Um lar. Um apoio. Eu vejo que tem situações em que o aluno vê a escola como refúgio, um momento de paz. Um adulto quando ele precisa de um momento de paz ele se fecha em um quarto, ou ele fica sozinho, ele vai escutar uma música... ai eu vejo a criança que vem pra escola como único momento que ela tem de tranquilidade. De tranquilidade. Porque ele entra na sala, você identifica que muitas vezes aquele aluno não teve uma noite de sono tranquila, que ela não se alimentou, que a criança relata pra você que está com fome. No primeiro momento de aula. Daí o que você, como professor sabe... que você vai ter que sair da sua aula... vai lá pegar uma bolacha, e falar com a coordenação, com a direção, que tem que ver o que que vai fazer... uma fruta, pra você. O aluno não vai conseguir produzir, então, nós... nós professores identifica isso, então o aluno chega e você sabe que só no olhar, sabe que aquela criança está te pedindo um abraço, que você sabe que muitas vezes que não tem uma água pra tomar um banho, no barraco. E a

criança vem suja. E nesse momento, é... acaba escapando, muitas vezes, que ela está fedida... como que você não... como que você vai cobrar higiene daquela criança? Como que você vai repreender... o que que você vai fazer com aquela criança? O que que você vai falar para as outras crianças? Então, eu vejo assim, você respira fundo, e dá um abraço em todo mundo. Puxa pra você e tenta trabalhar outra coisa. Tenta amenizar aquela situação. Então, eu vejo como... que a escola aqui ela é a casa... é a casa das crianças. Eu vejo dessa forma. Eu trabalhava em uma escola particular, antes de vir para cá, ano passado, e daí eu fui chamada e vim. Quando eu cheguei aqui... eu lecionava lá no segundo ano. Os meus alunos sabiam ler, sabiam produzir, e eu cheguei aqui e vi que os meus alunos tinham muita dificuldade. Que eu tinha aluno que ficava assim, tremendo... (porque?) A estrutura familiar desse aluno... é... degradante... você, você olha pra ele e você acaba vendo, assim que, ele não dormiu, ou que ele não comeu, ou o pai e a mãe bebeu a noite inteira. E eu abandonei a escola que eu trabalhava lá pra mim me dedicar pra minha sala daqui. E... eu vejo assim, que, tem muita coisa que falta ainda... a nossa escola é uma escola da prefeitura... ela recebe assistência, somente pela prefeitura, e nós como professores, cada um de nós, a gente arruma meios pra tentar ajudar... trazer coisas diferentes para as crianças. Em datas comemorativas, alguma coisa assim. (Informação Verbal)

Professor A.A.L, professor de Educação Física:

Trabalho aqui na escola Adroaldo. Trabalho desde o pré ao quinto ano. Tem alunos indígenas. Tem poucos alunos indígenas, assim, porque a maioria é mesclado, né. Que já é não puro. Tem uns aqui, mas só que eles são bem tranquilos pra você trabalhar. Assim, nas aulas são participativos. Estão sempre querendo aprender novas coisas. Estão sempre dispostos a aula. E é muito bom trabalhar com aluno... indígena e não também. Eles formam um conjunto muito bacana. É bem interessante. Eu sempre procuro estar fazendo aulas lá no pátio. Alguma atividade mais onde que desenvolva, onde envolva bastante a socialização. Onde eles trabalhem em grupo. Tem pessoas que estão... não são indígenas e trabalham junto com eles e acabam até criando uma identidade própria, assim. Uma coisa bem legal. Com participação entre eles. Todas as atividades... está muito interessante. A (relação entre os alunos indígenas e não indígenas é) tranquila. Na escola aqui não há essa questão de... ah! é indígena, não há. O pessoal trata tudo como irmão, assim, como se fosse a mesma cultura, não tem nenhum tipo de discriminação, não há nada. Completamente tranquilo. (O aluno indígena interage com todos os alunos) interage, normalmente, pelo menos nas minhas aulas... todos eles brincam, eles não têm até a questão de que é a linguagem deles, já... já não é a linguagem do indígena puro, né! Que eles já não falam o guarani, só. Eles já estão, já começam a falar um pouco mais português, então, a socialização deles é bem tranquila.

(Eles ainda trazem um pouco do Guarani?) depende... nas séries iniciais do jardim tem uns aí que não conseguem falar ainda direito português, porém, a professora trabalha com eles... só que são alunos que recém entraram na escola. Mas essa questão é bem tranquila. Eles conversam menos, só que a partir do momento que eles... que você coloca a atividade proposta pra eles, eles entendendo a atividade, eles participam normal. É tranquilo. Normal. Só que eles falam pouco. Por questão de não saber conversar ainda em português. (Percebe timidez da parte deles) mais da questão de jardim, né. Agora, das outras, já não. As outras já estão bem socializados. Eles não tem questão de timidez, não. Todos tranquilamente. Eu acho que eles tem orgulho de ser indígenas. Eu acho que sim. Nunca perguntei, mas eu acho que tem sim. (Eles escondem um pouco?) não, nenhum deles. Dos que eu vi até agora, nenhum momento... se sentiam... como que eu vou

falar para o senhor... se sentiam a menos por ser índio, não. Simplesmente, normal. Não tem. Até por que a escola já está bem socializada. Todos trabalham juntos, e daí, nesse meio aqui, eles... os alunos... eles já sabem se respeitar, então, não há nenhum constrangimento nessa questão.

(Você fala português... você fala guarani também?) não, não, entendo algumas coisas, assim, entendo, mas, falar, a gente não fala. Entendo porque eu moro na região, então...

(Você necessita de falar, em algum momento, o guarani?) Talvez o espanhol. O espanhol mais ou menos eu consigo falar, eu consigo entender. Consigo falar um pouco de espanhol. Então, assim a gente já tem uma comunicação, né! Eu sou formado há um ano, e falo português, espanhol, mais ou menos. E o guarani, entendo pouco. Mas, muito pouco. Porque a língua guarani, tupi-guarani nem a da região aqui não é. Aqui já é uma miscigenação, né. O tupi-guarani, mesmo, é muito difícil. Poucos conseguem falar. Ninguém. Eles não tem da região. É o misturado, o jopará. Agora, o...

(Como você vê a questão social desses alunos, indígenas, principalmente?) A questão social, o senhor fala no sentido de... da escola ou...? (Fora dela) ah! fora dela... depende, né, porque a questão ai é complicado a gente falar, né, porque o contexto aqui é... aqui é uma comunidade simples, né... tem muita... as vezes eles... fora da escola a gente imagina... que a gente... eu, eu pelo menos não tenho todo esse contato com eles fora da escola. Mas eu acredito que eles sejam de classe bem simples, eu acho que eles deve... a maior parte onde que eles tem alguns recursos, algumas coisas é na escola, né! Então, assim, a gente tenta procurar dentro da escola, sempre dar o maior conforto pra eles. Porque fora da escola eles não tem muito o que recorrer. Até por questão de educação, até por alimentação. Só que eu não sei como que é aqui, porque eu não... não tenho contato com eles fora, né! (você sabe onde eles moram, a situação deles?) mais ou menos. Moram no assentamento. Tem um pessoal que vem de ônibus, te aluno que mora na comunal. Mas não sei quantos. Tem bastante. Não sei bem assim. (como você imagina que seja a situação deles lá na comunal, na linha de fronteira?) é, deve...depende da família, a gente não sabe como é, a gente não tem o contato com a família pra gente saber como que é. Mas, acho que é bem tranquilo. Assim, em relação a eles, porque estão bem calmos, bem participativos... só que é uma comunidade carente... mas, assim, fora isso, não interfere em nada. Isso daí é. Trabalho do pré ao quinto ano. E atendo a todos os alunos da escola. Eu comecei a trabalhar aqui esse ano. É o primeiro ano. Sou formado em Educação Física. Formado pela Unopar – EAD, Ponta Porã. (Informação Verbal)

Professora S.A.D., regente do quarto e quinto ano

Eh...sou a professora Simone, sou a regente do quarto e quinto ano no ano de 2018... é... estou trabalhando como regente, né... do quarto e do quinto, e na minha sala, no quarto ano, são quatro alunos que são indígenas... no quinto ano são três. É... e a pergunta que foi feita, se eles se colocariam... se aceitariam... eu creio eu que não se aceitariam, assim como que é paraguaio não aceita. Fala que não é. E você percebe pelo sotaque. Sempre eu coloco como exemplo, porque eu sou paraguaia, por parte tanto do pai e de mãe. Mesmo assim ainda tem uns que... que se renegam. E... eles, esses alunos, desses sete alunos só tem um que participa. Assim, fala mais. O restante são todos inibidos, sim... são tímidos... quando você pergunta assim, falam muito baixinho. Bem baixinho mesmo. Eu não sei, posso estar errada, mas eu acho que é um pouco cultural. É da cultura deles mesmo. É... o meu aluno do quarto ano é o que mais... mais fala... as vezes eu tenho

que estar chamando a atenção. O restante só quando eu pergunto e ainda ó... de vez em quando ainda... sim, tem que forçar um pouquinho a barra senão eles não falam, são bem quietos. E não falam guarani também. Nem dentro da sala de aula. Nem no pátio, não usam... não conversam... só a língua portuguesa... acho que nem um dos alunos usam o guarani na... mesmo sendo... parece que é ensinado em casa... em casa se fala o guarani, e na escola é o português. Creio eu que é assim... dá para perceber mais ou menos porque quem fala outra língua você consegue perceber pela... dá uma diferença pelo sotaque... e os pais eles tem o sotaque mais... mais fechado do guarani... mas dentro de sala de aula mesmo não falam... no quarto ano, que tem os quatro alunos, três deles são quietos, não tem muito... até eu coloquei sentado... sorteie, não fui colocando aleatório, foi sorteando para não falar que eu escolhi. É pra sentar junto. Ali ainda assim, tem um pouquinho, um pouquinho de participação, mas é bem pouco. Eles não tem convívio... não que eles sejam isolados... eles parece que não se misturam muito com... com os colegas. E no quinto ano, seria uma menina assim, que eu vejo que não tem muito... muito entrosamento com as outras... dentro da sala mesmo não tem... ela é... foi assim, primeiro foi livre escolha, só que depois eu tive que fazer umas adaptações devido a comportamento, aí... no quinto ano... só um que ficou mais afastado, sempre se mantém mais afastado... na última carteira... a última mesa da fila é a dele... no quarto ano não... no quarto ano eles ficaram... só que eles não falam... eu tenho dois alunos ali que não falam mesmo... só se eu perguntar alguma coisa pra eles... ainda é bem rapidão... sim, não. Não trouxe, não fiz. Só isso. Não tem conversa. Não tem diálogo com... no acompanhamento das aulas eu não colocaria muito... dessa forma, porque tem aluno que tem dificuldade que não são indígenas, eles estão mais ou menos no mesmo patamar. E tem alunos com problemas mesmo dentro da sala... e eu penso assim... devido a inibição mesmo, acaba prejudicando muito, porque você explica, você fala de atividade, tem uns que tenta fazer, pega. Tem outros que demora. Leva a dúvida pra casa. Leva porque até mesmo dentro da escola e da sala de aula, aí eu fico passando nas mesas pra ver, e tem uns que até tenta fazer, tem outros que esperam, e aí ele não acompanha, por conta da sua timidez. Eu tenho comigo que seria por isso, porque já tem essa parte, assim, deles entrar, que são quarto, quinto ano, então já tem outros anos que já estão dentro da escola, e acaba puxando mais pro português realmente, é a língua, só que devido eles serem assim muito retraído, tem coisa que passa... eu falo, você tem dúvida, todo mundo entendeu? Alguém tem alguma pergunta? Eles nunca tem nada... entenderam... ainda faz sinal com a cabeça. Não se manifesta. Eu estava falando com a professora agorinha mesmo, que nós estávamos respondendo um questionário relacionado ao Positivo. Nós temos o quarto e o quinto ano, essas três turmas tem duas apostilas... tem a de geografia do Mato Grosso do Sul, que é logo quando começou a ocupação, e a história do Mato Grosso do Sul. Dentro disso daí, tem bastante fala, né, do, muito dá cultura indígena como, como que começou, como que as pessoas começaram a chegar, aí tem bastante, e tem outra parte da apostila que abrange o Brasil inteiro também. Também tem coisas relacionadas ao tempo do descobrimento, né. Só que não fala, igual ontem nós estudamos assim, quando que o Brasil foi descoberto, todo aquele tempo, não... agora é mais, pega a parte da escravidão, né, e vai passando por fases que o Brasil teve. Ela vai ter as duas. Tenho alunos indígenas na faixa comunal, na linha internacional, a maioria deles. A maioria deles... acho que teria um só que tem, que mora na chácara, e três que são irmãos eles moram pra cá... mas na linha também. Aí o resto é tudo aqui nessa linha... a condição deles é bem precária... bem precário. É, eu acho que um dos alunos que são, que tem assim, que dá pra perceber que tem mais condição devido a família, eu não sei como... a família dele não é indígena, mas, pelo menos a vó, que eu conheço o pai, deve ser a mãe, que eu não sei quem que é... mas o restante é tudo... o restante é bem precário. Tudo, em relação a moradia,

alimentação, é roupa, até eu estou achando assim, pior a parte da saúde...eles estava precário. Esses alunos. Esta começando, assim, ter falta deles, devido a saúde, sempre tão com alguma coisa. E a alimentação, né, bem... olha, nós estávamos, o ano passado, esse ano ainda não... acho que não teve... teve no início...o ano passado ela estava bem participando bastante...igual, nós tínhamos, igual, desses três que são irmãos...era bem precário mesmo... era precária a situação, e ai aqui da escola, se mobilizar, os funcionários, né, e ai, nós conseguimos fazer uma sexta, trazer as coisas...pra poder tá ajudando, a parte... e alguns deles, também não tinham documentos, ai começou tudo aqui pela escola mesmo. Foi... a escola entrou, né...não sei...com o CRAS que mexe...só sei que é... começou daqui o papel... igual esses três, eles tinham mais...tem mais irmão agora na pré-escola...primeiro, então saiu daqui para mexer pra conseguirem o registro. Uma participação bem... no meu ponto de vista, no meu ponto de vista seria bem ativo as relações...porque sem documento não... a escola é um refúgio...não só pra eles...mas pra vários outras crianças...a escola é refúgio, de momento de paz...tudo aqui... as vezes até a refeição é a daqui...então, fala assim, que seria o lugar... quando tem aula, os alunos amam...quando chega a época de feriado, férias, e que tem alunos que não gostam... porque eles queriam até que tivesse aula no sábado...eu creio... aqui, as vezes, tem alunos que... aqui é o lugar deles serem felizes...algumas vezes... é o momento em que eles tão...melhor momento do dia deles seria aqui. Alguns não gostam...né... quero feriado, quero...mas, principalmente, pra esses alunos...