

Carlos Maroto Guerola

**“ÀS VEZES TEM PESSOAS QUE NÃO QUEREM NEM OUVIR,
QUE NÃO DÃO DIREITO DE FALAR PRO INDÍGENA”:
A RECONSTRUÇÃO INTERCULTURAL DOS DIREITOS
HUMANOS LINGUÍSTICOS NA ESCOLA ITATY DA ALDEIA
GUARANI DO MORRO DOS CAVALOS**

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade
Federal de Santa Catarina para a
obtenção do Grau de Mestre em
Linguística

Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria Inêz
Probst Lucena

Florianópolis
2012

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Guerola, Carlos Maroto

"Às vezes tem pessoas que não querem nem ouvir, que não dão direito de falar pro indígena" [dissertação] : A reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos na escola Itaty da aldeia guarani do Morro dos Cavalos / Carlos Maroto Guerola ; orientadora, Maria Inêz Probst Lucena - Florianópolis, SC, 2012.

184 p. ; 21cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Educação escolar indígena. 3. Direitos linguísticos. 4. Interculturalidade. I. , Maria Inêz Probst Lucena. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Carlos Maroto Guerola

**“ÀS VEZES TEM PESSOAS QUE NÃO QUEREM NEM OUVIR,
QUE NÃO DÃO DIREITO DE FALAR PRO INDÍGENA”:
A RECONSTRUÇÃO INTERCULTURAL DOS DIREITOS
HUMANOS LINGUÍSTICOS NA ESCOLA ITATY DA ALDEIA
GUARANI DO MORRO DOS CAVALOS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Linguística, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 16 de agosto de 2012.

Prof. Heronides Maurilio de Melo Moura, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Maria Inêz Probst Lucena, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Adair Bonini, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Aldo Litaiff, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Maria Izabel de Bortoli Hentz, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho aos professores e
alunos da Escola Indígena de Ensino
Fundamental Itaty do Morro dos
Cavalos

AGRADECIMENTOS

À UFSC, à CAPES, e as outras instituições envolvidas na pesquisa e no mestrado; aos professores que ofereceram orientações e caminhos para o trabalho, e ao resto de profissionais que vou encontrando nesses caminhos, por conformarmos entre todos o *continuum* dos diversos níveis de (des)encontro entre os discursos escritos e as práticas sociais locais orais no contexto escolar e acadêmico.

À Maria Inêz, por dar-me a oportunidade de trabalhar com liberdade e de forma horizontal com uma profissional crítica, competente e humilde, sempre com disposição para respeitar, escutar, ensinar, aprender e ajudar, e com prazer em fazê-lo.

Aos meus amigos do Programa de Linguística e da UFSC, pela sua ajuda e carinho inestimáveis desde a minha chegada dois anos e meio atrás.

A minha família e amigos no Brasil, na Espanha e no mundo, por me acompanharem na fé numa outra forma de viver, e ao meu melhor companheiro para imaginar e curtir esse universo.

Aos meus amigos e colegas Guarani do Morro dos Cavalos, com especial menção aos participantes da pesquisa, por me darem a oportunidade de trabalhar e aprender tanto com eles.

Às músicas e plantas inspiradoras das leituras, escritas, conversas e reflexões que deram como fruto este texto.

À imaginação.

A todos gracias, obrigado, a'ewete.



(El Roto. El País. Madrid. 07 jan. 2011)

RESUMO

Nesta pesquisa busca-se a aproximação da reconstrução intercultural (SOUSA SANTOS, 2010) dos direitos humanos linguísticos escolares dos Guarani da Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty, escola do *tekoa* de mesmo nome, ou aldeia do Morro dos Cavalos (Palhoça/SC), partindo de um conceito de língua enquanto prática social local e do conceito de diversidade linguística enquanto diversidade de práticas e diversidade de significados (PENNYCOOK, 2010). Procura-se apontar para um descentramento em relação à tradição ocidental, para o qual são visibilizadas as versões *registradas* da tradição guarani (CADOGAN, 1997; CLASTRES, 1990; SCHADEN, 1974; LITAIFF, 1996; TESTA, 2008) sobre a língua na sua relação com o conhecimento, a educação e a religião, e parte-se de conceitos como o pertencimento sociohistórico do significado (GEE, 1994; SOUZA, 2010, 2011) e a identidade como fenômeno relacional e discursivo (MAHER, 1998; OLIVEIRA, 1976), para depois entender a identidade pós-moderna dos Guarani do Morro dos Cavalos em virtude da irrevogável tradução (HALL, 2011) através da qual enfrentam a necessidade de sobreviver e adaptar-se aos objetivos do neoliberalismo e da pós-modernidade. Recorre-se ainda ao *translinguismo*, e o *continuum translíngue* presente nas comunidades que *translanguageiam bilinguemente* entre línguas não separadas linguisticamente entre si e sim por questões identitárias e políticas (GARCIA, 2009), como conceito fulcral deste trabalho. A partir dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; CAVALCANTI, 2006) e da metodologia de pesquisa interpretativista de cunho etnográfico (ERICKSON, 1990), são visibilizadas as reivindicações acerca dos direitos às práticas de linguagem que devem ser aprofundadas na EIEF Itaty durante a escolaridade dos alunos, e como essas práticas se relacionam com o contexto educacional, político e econômico em que os Guarani se inserem. Assim, são reivindicados, dentre outros, direitos interculturais como o direito à língua guarani como projeção da identidade guarani, o direito à língua materna como língua escolar, o direito a práticas de conhecimento escolares orais e em espaços educativos não escolares, o direito à documentação e escolarização das práticas tradicionais, o direito à troca intercultural de saberes, à proficiência letrada acadêmica e administrativa em português, à educação escolar diferenciada, à religião guarani, à voz e à legitimidade.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Direitos linguísticos. Educação bilíngue.

ABSTRACT

This research seeks an approach to the intercultural reconstruction (SOUSA SANTOS, 2010) of the school linguistic human rights of the Guarani Indians at Itaty Indigenous School, in *tekoa* Itaty, the Guarani village of Morro dos Cavalos (Palhoça - Santa Catarina - Brazil). In order to take distance from the western tradition, the visibility of the *registered* Guarani versions (CADOGAN, 1997; CLASTRES, 1990; SCHADEN, 1974; LITAIFF, 1996; TESTA, 2008) about language, and its relation with knowledge, education and religion, is enhanced, and some other concepts are gathered, such as the socio-historical location of meaning (GEE, 1994; SOUZA, 2010, 2011) and the concept of identity as dialogic and discursive (MAHER, 1998; OLIVEIRA, 1976), to comprehend the postmodern identity of the Guarani Indians of Morro dos Cavalos upon the irreversible translation (HALL, 2011) through which they face their need to survive and get adapted to the objectives of neoliberalism and postmodernity. Also the concept of *translanguaging* and the continua accessed by communities that *language bilingually* between their languages, with no linguistic — rather political — clear-cut boundaries (GARCIA, 2009), is used as a fundamental concept upon which this research is based. From the theoretical assumptions of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006; CAVALCANTI, 2006) and the interpretative methods of ethnographic research (ERICKSON, 1990), it is given visibility to the demands on the rights to the language practices that should be dealt with in depth at Itaty School, as well as to how these practices relate to the broader educational, political and historical context in which they are embedded. Thus, recognition is called for intercultural rights such as the right to Guarani language as projection of Guarani identity and the right to the mother tongue as a school language, the right to oral school knowledge practices and at educational places outside school, the right to the documentation and schooling of traditional practices, the right to the intercultural exchange of knowledge, the right to academic and administrative literate proficiency in Portuguese, the right to differentiated schooling, and the right to Guarani religion, voice and legitimacy.

Keywords: Indigenous schooling. Language rights. Bilingual education.

LISTA DE PROFESSORES COLABORADORES

Adão Antunes

Eunice Antunes

Joana Mongelo

João Batista Gonçalves

Marco António Oliveira da Silva

Marcos Morreira

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A BR-101 na Terra Indígena do Morro dos Cavalos.....	67
Figura 2 - O ponto de ônibus, sentido norte, da aldeia do Morro dos Cavalos.....	81
Figura 3 - Artesanato guarani.....	85
Figura 4 - A quadra de esportes da aldeia do Morro dos Cavalos.....	86
Figura 5 - A Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty.....	87
Figura 6 - A Sala de Arte e Cultura.....	88
Figura 7 - As salas de aula da EIEF Itaty	88
Figura 8 - A Casa de Reza escolar da EIEF Itaty	89
Figura 9 - Símbolos guarani.....	99
Figura 10 - A turma da 4 ^a e 5 ^a séries	105
Figura 11 - Prática de conhecimento letrada na EIEF Itaty.....	110
Figura 12 - O <i>karai</i> Seu Alcindo visita a escola Itaty	120
Figura 13 - Placa de inauguração da EIEF Itaty na rede de ensino estadual.....	122
Figura 14 - Interior da <i>Opy</i> escolar da EIEF Itaty	124
Figura 15 - Práticas de conhecimento orais: a dança do <i>Xondaro</i>	129
Figura 16 - O coral da aldeia do Morro dos Cavalos na EIEF Itaty	150
Figura 17 - Os direitos humanos linguísticos escolares da EIEF Itaty	157

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
2 A FUNDAMENTAÇÃO INTERCULTURAL DOS DIREITOS HUMANOS LINGUÍSTICOS ESCOLARES.....	25
2.1 A TRADIÇÃO GUARANI E O FUNDAMENTO DA LINGUAGEM HUMANA	25
2.1.1 Os atos inspirados de fala detentores do saber divino: <i>Ayvu Porã</i>	34
2.2 SIGNIFICADO E IDENTIDADE NO SUPERMERCADO CULTURAL DA PÓS-MODERNIDADE	36
2.2.1 As práticas sociais locais <i>translúngues</i> : desinventando a linguagem ..	43
2.3 A UNIVERSALIDADE RADICALMENTE EXCLUDENTE	46
2.3.1 O direito à educação obrigatória	51
2.3.2 A obrigação universal do letramento	55
2.3.3 A reconstrução intercultural dos direitos humanos.....	60
3 METODOLOGIA	67
3.1 A GERAÇÃO DE DADOS	74
3.2 MOTIVAÇÃO PESSOAL.....	76
3.3 A NEGOCIAÇÃO DE ENTRADA EM CAMPO	78
3.4 O POVO GUARANI E A EIEF ITATY.....	82
4 A RECONSTRUÇÃO INTERCULTURAL DOS DIREITOS HUMANOS LINGUÍSTICOS ESCOLARES.....	91
4.1 “ALGUÉM TEM <i>MOKOI</i> LÁPIS?”: PRÁTICAS <i>TRANSLÚNGUES</i> NA EIEF ITATY	91
4.2 “PROFESSOR GUARANI VAI TER QUE TRABALHAR COM A REALIDADE DAS CRIANÇAS, DENTRO DO CONHECIMENTO DELES”: A INICIAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO	94
4.3 “VOCÊ NÃO VAI NA FARMÁCIA COMPRAR UM REMÉDIO EM GUARANI”: O LETRAMENTO E A “IMPORTÂNCIA” DO PORTUGUÊS	99

4.4 “SE NÃO DEIXAR REGISTRADO VAI ESQUECER DE COMO ERA A LÍNGUA ANTIGA”: O PAPEL INVESTIGADOR E HISTORIOGRÁFICO DA LÍNGUA GUARANI.....	105
4.5 “EM VEZ DE SENTAR AO REDOR DO FOGO PRA CONTAR HISTORIA, A FAMÍLIA TODA VAI PRA FRENTE DA TELEVISÃO ASSISTIR NOVELA”: O SILENCIAMENTO DA ORALIDADE.....	110
4.6 “NÃO ADIANTA SÓ ENSINAR NA ESCRITA E NÃO MOSTRAR NADA, OS ALUNOS NÃO APRENDEM”: O DIREITO À MEMÓRIA E O DIREITO À PRÁTICA	115
4.7 “MAS QUE BICHO É ESSE SISTEMA QUE NÃO MUDA?”: A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA “OFICIAL”	122
4.8 “ÀS VEZES TEM PESSOAS QUE NÃO QUEREM NEM OUVIR, QUE NÃO DÃO DIREITO DE FALAR PRO INDÍGENA”: AS ARMAS DE DEFESA E SOBREVIVÊNCIA.....	130
4.9 “SE A GENTE NÃO SABER FALAR O PORTUGUÊS, OU LER EM PORTUGUÊS, VAI ACABAR SENDO EXPLORADO”: O PORTUGUÊS BRASILEIRO E A TRADUÇÃO DE SABERES.....	134
4.10 “POSSO APROVEITAR O TRABALHO EM LINGUAGEM, DA ESCRITA, E ESTAR AJUDANDO AS PESSOAS DA ALDEIA, A COMUNIDADE”: GÊNEROS TEXTUAIS E SUSTENTABILIDADE.....	140
4.11 “EU TE AMO, EU ME COMUNICO COM VOCÊ”: O <i>MBYA AYVU</i> E O DIREITO À COLETIVIDADE.....	145
5 CRIANDO CONSTELAÇÕES DE SABERES E PRÁTICAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
BIBLIOGRAFIA.....	165
ANEXO A – Encarte <i>Kunhangue Rembiapó</i> de artesanato guarani	183

1 INTRODUÇÃO

Poucas verdades são absolutas, poucas certezas são atingíveis, o conhecimento é contextual e as verdades são *pluriversais*. Todo conhecimento supõe uma ignorância, pois todo saber é incompleto (SOUSA SANTOS, 2010). Porém, algumas são as certezas que são visíveis a todos os olhos, das quais quase todos nós temos plena ciência. Certezas que já foram comunicadas, *linguageadas* e *translinguageadas* em todas as línguas, e das quais só a imaturidade impossibilita o entendimento: verdades que não precisam de fundamentação teórica nem dados para serem verificadas, pois portam séculos de evidências. Que este mundo é injusto é uma delas.

O sistema de organização econômica e política ocidental, de raiz europeia, que estende as suas hierarquias e estruturas através das armas do mercado neoliberal global, e que é produto de séculos de práticas de dominação e exclusão, é arquitetado por indivíduos que determinam um mundo para todos em função do seu privilégio. Eles são a “razão” de uma utopia historicamente imaginada por poucos privilegiados, pelas minorias com mais força, as elites dominantes que têm conseguido se perpetuar ao longo da história através da violência: grupos dominantes com mais voz e armas mais devastadoras. Essas vozes e forças privilegiadas imaginam o mundo e tentam transformá-lo na utopia que mais se reverte no benefício dos seus grupos, enquadrados num universo cultural que concebem a partir de uma perspectiva etnocêntrica.

O privilégio gera necessariamente a desigualdade, pois ele só pode ser entendido a partir da ausência de privilégio, do “outro” a partir do qual ele gera a sua essência. Adoto a definição de Geertz (1978, p. 66) de cultura como um “padrão de significados transmitidos historicamente” ou “sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida”, para defender, com muitas outras vozes que fundamentam este trabalho, que a cultura de certos grupos, os seus padrões de significado e regimes de verdade, são privilegiados em relação àqueles de outros grupos que, como os “outros” em prejuízo dos quais existe o privilégio, são silenciados.

São vozes e imaginações que não são ouvidas, significados que são sistematicamente apagados com o fim de apresentar a imaginação privilegiada como a única imaginação possível, a exclusiva visão “universal”, “global”, “desenvolvida”, “(pós-)moderna” (Cf. CORONIL, 2005; LANDER, 2005b). As vozes e imaginações dominantes têm

determinado ao longo da história padrões de significado formadores de subjetividades, identidades, sistemas de organização social, formas de economia, práticas sociais, epistemologias e conhecimentos orientados ao mesmo fim, qual seja, a garantia do melhor-estar em relação a um “outro”, cuja submissão lhes sustenta. Essa garantia do melhor-estar precisa da garantia do pior-estar daquelas outras vozes e imaginações cujas subjetividades, identidades, sistemas de organização social, formas de economia, práticas sociais, epistemologias e conhecimentos são sistematicamente silenciados.

Acredito e tentarei mostrar neste trabalho que o papel da língua nesta empreitada é quinta-essencial. Acredito também que é necessário um esforço de descentramento (SOUSA SANTOS, 2010) em relação à tradição cultural ocidental, para pensar a língua e os direitos humanos linguísticos interculturais da perspectiva do “outro lado da linha”, isto é, “o reino do impensável na modernidade ocidental” (p. 49), do qual os indígenas são “habitantes paradigmáticos” (p. 47). De acordo com Sousa Santos (2010, p. 21):

A distância em relação às versões dominantes da modernidade ocidental acarreta a aproximação das versões subalternas, silenciadas, marginalizadas da modernidade e da racionalidade, tanto ocidentais quanto não ocidentais. Tomar distância significa então estar simultaneamente dentro e fora daquilo que se critica.

Para tal descentramento, parece necessário questionar o privilégio ocidental *juru'a*¹, e reavaliar visões totalitárias de direitos, mitologias, ciências, conhecimentos, educações, etc., que jamais serão “universais” se forem consideradas apenas da perspectiva hegemônica tradicionalmente legitimada.

Imaginações e significados privilegiados, hiper-visibilizados, pautam a nossa existência. Mitologias inventadas por grupos dominantes moldam o nosso comportamento, valores, práticas, experiências e línguas, que produzem e reproduzem a totalitária utopia *lucrocêntrica*. Em virtude dessa asserção, tentando dar maior visibilidade à diversidade silenciada por tal dominação, este trabalho tem como objetivo geral visibilizar as perspectivas guarani sobre as suas práticas de linguagem escolares, contribuindo para a reconstrução intercultural (SOUSA SANTOS, 2010) dos direitos humanos linguísticos escolares dos

¹ Designação guarani para “branco”, não-indígena.

Guarani da Escola Indígena de Ensino Fundamental (EIEF) Itaty, da aldeia do Morro dos Cavalos, ou *tekoa* Itaty (Palhoça/SC), dando resposta à seguinte pergunta: Quais direitos a respeito das práticas de linguagem os Guarani da EIEF Itaty reivindicam para a sua escolaridade e como elas se relacionam com o contexto educacional, político e econômico em que se inserem?

Em decorrência desse objetivo, tentando dar resposta à pergunta de pesquisa, este trabalho pretende ilustrar como, tanto na aldeia guarani do Morro dos Cavalos como em muitos outros locais inseridos na sociedade de mercado globalizada, a ressignificação das lógicas do sistema econômico e político em que se está inserido resulta tão necessária quanto a sua perpetuação para fins de sobrevivência. Para muitas comunidades, torna-se preciso “fazer com que o intolerável pareça imprescindível”, como desenha El Roto — ver epígrafe —, isto é, torna-se necessário ressignificar — reimaginar, reinterpretar, reconstruir — os instrumentos de opressão, perpetuando-os para revertê-los. Para resistir, é necessária a submissão em relação à opressão e ao assédio do capitalismo e da modernidade, participando das suas lógicas perversas, a que havemos de nos submeter para sobreviver. Como afirma Mignolo (2004, p. 671), “as únicas possibilidades que restam àqueles que gostariam de ter outras alternativas estão na dissidência ‘dentro’ dos próprios objetivos da modernidade. Quaisquer outras possibilidades serão excluídas”. De tal exclusão existem hoje inúmeros exemplos em diversas regiões do Brasil, onde é possível constatar como a “aceleração do crescimento” está acarretando a deslocalização e destruição de alternativas sociais e econômicas “fora” dos objetivos da modernidade, vistas como obstáculos ao “desenvolvimento”².

Assim, procurarei mostrar neste trabalho que a língua portuguesa, a escola, o letramento, o registro da própria tradição, a voz, a própria língua e a religião guarani são direitos humanos na escola Itaty, são “armas” de sobrevivência e defesa. A obrigação de ter que se submeter a um mundo imaginado pelos *juru'a*, que cria necessidades que eles não podem suprir com a própria economia e com a própria ciência — por carecerem de autonomia e de Terra, e terem que conviver tão de perto

² Para alguns exemplos brasileiros da exclusão daqueles “fora” dos objetivos da modernidade vide: PARMEZANI, Eliane. Tribunal da Terra condena Estado por violações. **Caros Amigos**. São Paulo, ano XVI, nº 182, abr. 2012; **BELOMONTE, anúncio de uma guerra**. Direção: André D’Elia. Produção: André D’Elia e Bia Vilela. Disponível em: <<http://www.belomontefilme.org/porta/>>. Acesso em 24 jun. 2012.

com uma ordem mitológica e religiosa tão oposta aos seus padrões de significado — torna tais armas as únicas possíveis perante o assédio do não-índio, do branco, do mundo mercantilizado. Assim, questiono nesta pesquisa se a “garantia” de direitos universais, como a educação escolar, não esconde a intenção de impor obrigações universais, a partir das quais enquadrar a *pluridiversidade* do existente dentro das lógicas do regime cultural e civilizacional (SANTOS; MENESES, 2010) do capitalismo global.

Para dar início à reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos escolares da EIEF Itaty, começo esta etnografia privilegiando os padrões de significado da cosmologia de tradição guarani — tal qual eles foram escritos, ou comunicados através da fala para serem escritos e registrados — a respeito da língua e das relações da palavra com a epistemologia, conhecimento e educação guarani. Esses significados servirão de guia na interpretação das disciplinas, metodologias, teorias e dados que virão a ser entrelaçados posteriormente. Objetivo assim apontar para o descentramento através do qual contribuir para a legitimação “científica” da tradição guarani como um modelo ímpar de igualdade e conhecimento, imprescindível nas constelações de saberes e práticas (SOUSA SANTOS, 2004) que possibilitarão uma maior justiça social global, imaginada junto às vozes tradicionalmente silenciadas ao longo de séculos de perpétua violência.

2 A FUNDAMENTAÇÃO INTERCULTURAL DOS DIREITOS HUMANOS LINGÜÍSTICOS ESCOLARES

Neste capítulo apresento a fundamentação intercultural dos direitos humanos linguísticos escolares. Ele é iniciado por uma revisão bibliográfica de autores que registraram os padrões de significado da tradição guarani a respeito da língua e das suas relações com o conhecimento e a educação. Mais tarde, são abordados conceitos como o pertencimento sociohistórico do significado, e a identidade como fenômeno eminentemente relacional e discursivo. Posteriormente, a partir da abordagem desses conceitos, a identidade pós-moderna dos Guarani do Morro dos Cavalos é analisada em virtude da “irrevogável tradução” (HALL, 2011, p. 89) através da qual eles enfrentam a obrigação de sobreviver e adaptar-se aos objetivos do neoliberalismo e da pós-modernidade. Após abordar o conceito de *translanguismo* e práticas *translúngues*, assim como a noção de língua(gem) enquanto prática social local, questiono a universalidade de direitos humanos como a educação escolar ou o letramento, para concluir na fundamentação teórica da reconstrução intercultural a que visa este trabalho.

2.1 A TRADIÇÃO GUARANI E O FUNDAMENTO DA LINGUAGEM HUMANA

Ñande Ru Ñamandu
tenondegua
oyvarã oguerojera'eỹ mboyye i,
pytũ A'e ndoechái:
Kuaray oiko'eỹramo jepe,
opy'a jechakáre A'e oiko
oikóvy;
oyvárapy mba'ekuaápy
oñembokuaray i oiny.

[...]

Ñamandu Ru Ete tenondegua
oyvára peteĩgui,
oyvárapy mba'ekuaágui,
okuaararávyima
tataendy, tatachina

Nuestro padre Ñamandu, el primero
antes de haber creado, en el curso de su
evolución, su futuro paraíso,
Él no vio tinieblas:
aunque el sol aún no existiera,
Él existía iluminado por el reflejo de su
propio corazón;
hacia que le sirviese de sol
la sabiduría contenida dentro de su propia
divinidad.

[...]

El verdadero Padre Ñamandu, el primero,
de una pequeña porción de su propia
divinidad,
de la sabiduría contenida en su propia
divinidad,

ogueromoñemoña.

Oãmyvyma,
oyvárapy mba'ekuaágui,
okuaararávyma,
ayvu rapytarã i oikuaa ojeupe.
Oyvárapy mba'ekuaágui,
okuaararávyma
ayvu rapyta oguerojera,
ogueroyvára Ñande Ru.
Yvy oiko'eÿre,
pytũ yma mbytére,
mba'e jekuaa'eÿre,
ayvu rapytarã i oguerojera,
ogueroyvára Ñamandu Ru Ete
tenondegua.

Ayvu rapytarã i oikuaámavy
ojeupe,
oyvárapy mba'ekuaágui,
okuaararávyma
mborayu rapytarã oikuaa
ojeupe.
Yvy oiko'eÿre,
pytũ yma mbytére,
mba'e jekuaa'eÿre,
okuaararávyma
mborayu rapytarã i oikuaa
ojeupe.

[...]

A'évyma Ñande Ru,
Opy'a mbyte mbytepy
Ñe'ëngatu rapytarã i
Omboupa tenonde va'ekue.

y en virtud de su sabiduría creadora
hizo que se engendrasen llamas y tenue
neblina.

Habiéndose erguido,
de la sabiduría contenida en su propia
divinidad,
y en virtud de su sabiduría creadora,
concibió el origen del lenguaje humano.
De la sabiduría contenida en su propia
divinidad,
y en virtud de su sabiduría creadora,
creó nuestro Padre el fundamento del
lenguaje humano
e hizo que formara parte de su propia
divinidad.

Antes de existir la tierra,
en medio de las tinieblas primigenias,
antes de tenerse conocimiento de las cosas,
creó aquello que sería el fundamento del
lenguaje humano
e hizo el verdadero Primer Padre Ñamandu
que formara parte de su propia divinidad.

Habiendo concebido el origen del futuro
lenguaje humano,
de la sabiduría contenida de su propia
divinidad,
y en virtud de su sabiduría creadora,
concibió el fundamento del amor.
Antes de existir la tierra,
en medio de las tinieblas primigenias,
antes de tenerse conocimiento de las cosas,
y en virtud de su sabiduría creadora,
el origen del amor lo concibió.

[...]

Fue en virtud de ello que nuestro Padre
 asentó en el mismísimo centro de su corazón
 el origen de la excelsa palabra
 que originariamente engendró.

CADOGAN, 1997, p. 26-41³

No mito fundacional guarani da linguagem humana, de acordo com o registro de Cadogan (1997)⁴, *Nhande Ru Nhamandu tenondegua*, Pai Nhamandu primeiro, faz surgir dele mesmo, do próprio coração que o ilumina, através da sua própria divindade e da sua sabedoria criadora, em primeiro lugar, as chamás e a neblina, e, uma vez erguido, cria o *ayvu*, a linguagem humana, “antes de existir a terra [...] antes de se ter conhecimento das coisas”. Posteriormente, prossegue a cosmogênese concebendo “o fundamento do amor”, *mborayu*. Uma vez criado o princípio do amor, Nhamandu cria a origem dos hinos sagrados, *mba'e a'ã*, e, depois de refletir sobre “a quem fazer partícipe das séries de palavras que compunham o hino sagrado” (CADOGAN, 1997, p. 35), cria os “companheiros da sua divindade”, os excelsos verdadeiros pais e mães das palavras-almas, *Nhe'ëy Ru* e *Nhe'ëy Xy*.

Após a criação do sol, *Kuaray*, e da primeira terra, *Yvy Tenonde*, *Nhande Ru Tenonde* confia ao Pai dos Karai, *Karai Ru Ete*, a proteção das “chamas inatingíveis” da sua inspiração, e ao Pai dos Jakairá, *Jakairá Ru Ete*, a proteção da “fonte da neblina que engendra as palavras inspiradas” (CADOGAN, 1997, p. 53-55, grifo meu). Finalmente, inspira o canto sagrado do homem e da mulher nos primeiros Pais e primeiras Mães verdadeiros, para prosperidade dos seus bem amados filhos e filhas que hão de se erguer sobre a terra (CADOGAN, 1997, p. 59). Da criação primigênia, da fonte de conhecimento em que tudo começa — como Karai Augustinho definiu o fogo no *tekoa Yryapu*, conforme aponta Moraes (2010) —, isto é, da

³ Todas as citações em línguas estrangeiras neste texto foram traduzidas por mim, a exceção das citações de textos de caráter religioso, em que as versões originais foram respeitadas.

⁴ Autores como Litaiff (1996, p. 107), relatam a tradicional descrença guarani a respeito desse registro, como mostra a afirmação do Guarani João da Silva a respeito do livro *Ayvu Rapyta*, de Egon Cadogan: “Sei que escreveram o livro do *Ne'eng Porã*, na língua do Guarani até, mas tá tudo errado, escreveu, já não é mais.”

chama e da fumaça, engendram-se as palavras inspiradas do canto sagrado.

De acordo com Chamorro (2008), a religião guarani está fundamentada na palavra (CHAMORRO, 2008). *Nhe'ẽ* significa fala, som, alma. *Ayvu* significa falar, emitir fala, e também amar, gostar de (DOOLEY, 1999). As palavras *Nhe'ẽ* e *Ayvu* são altamente polissêmicas:

Os termos *nhe'ẽ*, *ayvu* e *ã* — traduzidos geralmente por "palavra" — significam também "voz, fala, linguagem, idioma, alma, nome, vida, personalidade", origem e possuem, sobretudo, uma essência espiritual. *A palavra é a unidade mais densa que explica como se trama a vida* para os povos chamados Guarani e como eles imaginam o transcendente. *As experiências da vida são experiências de palavra* (CHAMORRO, 2008, p. 54, grifos meus).

Para os Guarani, a palavra — voz, linguagem, língua e fala⁵ —, *nhe'ẽ* e *ayvu*, é a “unidade mais densa que explica como se trama a vida e como eles imaginam o transcendente”. As experiências do humano são experiências da linguagem. Isto ecoa na centralidade da linguagem na cosmogênese guarani, na qual ela é essência do humano e do divino. Nela, a sociedade eleita é o lugar de desdobramento da linguagem, o canto sagrado faz a palavra presente, e os deuses e deusas são pais e mães verdadeiros da palavra-habitante (CLASTRES, 1990).

⁵ Marco António Oliveira, cacique da aldeia Massiambu e professor de língua guarani no Núcleo de Estudos sobre os Povos Indígenas (NEPI, UFSC), se surpreendia na nossa aula de língua guarani mbya, de “quanto o português inventa palavras pra tudo, pra cada partezinha”, quando tentávamos traduzir do português para o guarani palavras como “mundo”, “coração”, ou “sempre”, numa música intitulada “Dona do meu mundo”. Este é um exemplo de como essas palavras, *unidades mais densas que explicam como se trama a vida*, por elas darem voz a diferentes padrões de significado, construídos em práticas sociais de conhecimento inseridas em diferentes realidades, não encontram tradução simétrica ou automática entre o guarani e o português. Uma tradição holista como a guarani engloba em *ayvu* e *nhe'ẽ* o fragmentado atomismo ocidental que separa a palavra, a linguagem, a língua, a fala, a voz e a alma. Esses termos em português nesta primeira parte do texto são entendidos como sinônimos.

A linguagem e a palavra têm para os Guarani caráter divino: dá-lhes vida e põe-nos em relação com a divindade. Contudo, a relação da humanidade com a divindade através da linguagem não é individualizada. É através da comunidade que os Guarani “afirmam e vivem a parte de divindade que contribui para constitui-los. Entre o Eu do indivíduo e o Eu dos deuses existe a tribo.” (CLASTRES, 1990, p. 29). Da relação do indivíduo com a sua comunidade emerge outra possível distinção entre *nhe'ẽ* e *ayvu*: Clastres (1990) relaciona a dimensão individual da palavra, voz e fala, *nhe'ẽ*, com a dimensão coletiva da palavra, língua e linguagem, *ayvu*, concluindo que o *nhe'ẽ*, princípio de individualização, fixa a pertença à comunidade daqueles que são reunidos pela *ayvu*.

Como observou Schaden (1974, p. 115), para quem os dois termos, *nhe'ẽ* e *ayvu* são sinônimos, a palavra-alma *nhe'ẽ* “participa da natureza dos espíritos sobrenaturais” e é responsável “pelos desejos, sentimentos e manifestações mais nobres do indivíduo”, sendo a sua função primordial “conferir ao homem o dom da linguagem, daí a designação”.

O *nhe'ẽ*, enquanto substância divina e humana, é a capacidade da linguagem, de dizer-se, de “manter erguido o fluido do próprio dizer” (PISSOLATO *apud* MORAES, 2010, p. 116). Assim sendo, os Guarani consideram que o *nhe'ẽ* se manifesta na criança quando ela passa a proferir as primeiras palavras, momento em que ocorre a sua nomeação (Cf. LITAIFF, 1996; MORAES, 2010). No nascimento da criança, a palavra se provê de um assento (CLASTRES, 1990) e começa a circular pelo esqueleto humano (CHAMORRO, 2008), mantendo-o em pé: A verticalidade resulta da circulação e encarnação da linguagem, da palavra. A verticalidade que concede a palavra distingue o ser humano vivo dos outros seres, dos mortos ou daqueles “sem nome divinizador” (CHAMORRO, 2008, p. 56). A linguagem humaniza.

No entanto, segundo Moraes (2010), ela não só humaniza como também possibilita a existência. Em virtude do seu caráter vivo, a linguagem cria o espírito das coisas. Os deuses possuem a habilidade intrínseca de conhecer, e, portanto, de criar. Assim, o primeiro Pai Nhamandu criou a linguagem, que possibilitaria a criação da alma, da terra e dos seres humanos. “Na medida em que se pronunciam as palavras, elas se transformam em coisas. A palavra cria” (GARLET *apud* MORAES, 2010, p. 114). Cada palavra possui um espírito e é por isso que os corpos, através da palavra que os nomeia, assumem certas

propriedades: “A etimologia das palavras remete à sua raiz, seu espírito, sua essência ou propriedade, a qual é transmitida aos seres e objetos que nomeia” (MORAES, 2010, p. 117). É por isso que, para a tradição guarani, plantas, animais, minerais, e fenômenos naturais “são portadores de espírito porque há uma palavra no idioma mbya-guarani⁶ que os denomina, e que os remete a uma experiência criadora.” (MORAES, 2010, p. 117). O fato de o espírito ser tomado emprestado da palavra vincula estreitamente a linguagem ao desenvolvimento da vida humana.

A palavra, de essência divina e criadora, determina a natureza e a história do humano (CLASTRES, 1990), pois ela “marca ontologicamente a condição e duração da pessoa em diversas etapas de sua vida” (MORAES, 2010, p. 108). A palavra que se assenta na criança, ou seja, o nome da criança guarani, provém das diferentes regiões celestes em que habitam os verdadeiros Pais e Mães das palavras-almas. O nome é determinante na vida da pessoa, pois as palavras de cada região dos Pais e Mães da palavra-habitante apresentam diferentes atributos, que permitem prever um pouco o futuro da criança, “os seus gostos, jeito de ser e possíveis caminhos a serem percorridos” (BORGES, 2002, p. 54). A origem do nome-alma determina habilidades — grande rezador, grande liderança política, bom caçador, etc. — e caminhos, “à revelia dos pais, que têm como função apenas facilitá-los na medida do possível, pois estes já foram traçados anteriormente” (BORGES, 2002, p. 57). Assim, sendo os filhos, para os Guarani, portadores de espírito porque há uma palavra na sua língua que os nomeia (MORAES, 2010), que os criou e que lidera, e até certo ponto determina os seus caminhos, as práticas educativas guarani não de divergir em alguns aspectos essenciais em relação a outras tradições e cosmologias, como, por exemplo, a tradição ocidental e outras que não vinculam tão estreitamente os caminhos às palavras.

⁶ Na literatura acadêmica sobre os Guarani, é comum a subdivisão em parcialidades, como Kaiowá, Nhandeva ou Xiripá e Mbya no Brasil, e outras no Paraguai e na Bolívia, conforme será analisado na seção sobre metodologia. A comunidade de que fala este trabalho é composta principalmente por membros das parcialidades Xiripá e Mbya. Contudo, apesar do reconhecimento das diferenças existentes entre os grupos, essas classificações resultam controversas entre antropólogos não-índios e os próprios guarani, os quais com frequência não se identificam com elas. É por esse motivo que elas são parcialmente desconsideradas neste trabalho, e alguns termos como Mbya, Guarani, ou Mbya-Guarani são utilizados nele de forma equivalente.

De acordo às perspectivas da tradição guarani, durante os primeiros anos, a preocupação dos pais deve centrar-se em garantir o crescimento da alma dos filhos, pela especial vulnerabilidade de pais e filhos às maldades do mundo (MELIÁ *apud* BORGES, 2002). O desenvolvimento da alma se considera completo quando a palavra-alma se assenta efetivamente na criança, que se ergue — começa a caminhar — e começa a manifestar a sua capacidade para a linguagem humana, pronunciando suas primeiras palavras. É então que o rezador ou *karai* descobre o nome religioso da criança, no *Nhemongarai*, ritual de nomeação (Cf. BORGES, 2002; MORAES, 2010; CHAMORRO, 2008; e outros). O *Nhemongarai* tem lugar na *Opy*, casa de reza guarani, em meio a fumaça da chama, do fogo sagrado e da neblina do *petyngua*, cachimbo guarani, “ao ritmo constante e extático” (MORAES, 2010, p. 107) do canto sagrado, por meio da dança e música tradicionais.

A língua determina a existência daqueles que são o seu nome, daqueles que são a palavra que os designa. Como afirma Borges (2002, p. 56) “O Guarani não ‘se chama’ fulano de tal, mas ele ‘é’ este nome”; o Guarani é a sua língua, *nhe’ẽ* e *ayvu*, “que podem ser traduzidos tanto como ‘palavra’ como por ‘alma’, com o mesmo significado de ‘minha palavra sou eu’ ou ‘minha alma sou eu’” (CHAMORRO, 2008, p. 56).

Chamorro ressalta ainda mais a ligação palavra-vida, afirmando que crises existenciais como tristezas, doenças ou inimizades são atribuídas pelos Guarani ao “afastamento da pessoa de sua palavra divinizadora” (CHAMORRO, 2008, p. 56). Essas crises, em virtude da sua gravidade, podem indicar a necessidade de “‘voltar a sentar’ a palavra na pessoa” (CHAMORRO, 2008, p. 56) ou de mudança da palavra-divinizadora, isto é, a mudança do nome-alma. A cacique e professora Eunice Antunes, cujo nome já foi mudado, não hesita em afirmar a relevância da mudança do nome para mudar os caminhos guarani, e como ela pode transformar radicalmente a vida de quem o recebe, não só no que tange a questões de saúde física, mas também no relacionado a assuntos ligados à saúde espiritual e existencial.

A crença guarani de que os caminhos das crianças já estão determinados pela sua palavra-habitante, pela sua linguagem e pela sua alma, pode constituir um dos fatores para a socialização das crianças nas comunidades ser realizada com grande autonomia e sem repressão, como notaram autores como Litaiff (1996) ou Schaden (1974). Assim, como é visível até hoje, as crianças guarani logo nascem e já começam a participar das atividades e problemas dos adultos. Schaden (1974, p. 68-70) notou, além disso, uma “quase nula cultura infantil guarani” e um

“extraordinário respeito à personalidade e à vontade individual, desde a mais tenra infância”. Este “extraordinário respeito” pela maturidade das crianças tornaria “praticamente impossível o processo educativo no sentido da repressão”, sendo que a interferência dos adultos guarani centrar-se-ia somente em garantir o bem estar físico das crianças. A não infantilização, num ambiente onde a “educação repressiva é quase inexistente”, faz com que as crianças guarani, segundo Schaden (1974), não desenvolvam um forte senso de “disciplina e de autoridade”. Este autor desacreditou a educação guarani ao estabelecer a sua negatividade em relação aos métodos educativos, afirmando que “no que respeita ao desenvolvimento psíquico e moral, o Guarani descrê inteiramente da conveniência e da eficácia *de métodos educativos*, a não ser a título excepcional ou por via mágica” (SCHADEN, 1974, p. 67, grifo meu).

Schaden deslegitimou igualmente a religião guarani ao afirmar que “assim como outras culturas, a dos Guarani tende enfim a *confundir* as duas esferas — religião e magia — embora se baseiem, *como sabemos*, em duas atitudes *fundamentalmente* contrárias do *espírito humano*” (1974, p. 126, grifos meus). Neste fragmento, Schaden afirma que os Guarani “confundem” “fundamentalmente” coisas que já “sabemos” acerca de uma única verdade acerca “[d]o espírito humano”. Estas afirmações ecoam as perspectivas etnocêntricas da tradição científica ocidental, e as estratégias de silenciamento em que sustentam a sua visibilidade.

Por outro lado, a noção guarani de linguagem e palavra não só determina métodos educativos diferenciados, como também epistemologias diversas. Testa (2007, 2008) realiza significativas contribuições para a divulgação das perspectivas epistemológicas guarani. Esta autora relaciona a epistemologia guarani à noção de pessoa, alma e língua, *ayvu* e *nhe’ẽ*, e à ontologia de cada um ser “seu caminho de buscar e aprender” (TESTA, 2008, p. 293). O caminho pode ser entendido, segundo Testa, como deslocamento físico e deslocamento entre as palavras, *nhe’ẽ*, “nos caminhos de acesso à comunicação entre humanos e deuses” (2008, p. 299). Para esta autora, a palavra detém um papel central nesse universo de relações e deslocamentos, servindo “para unir ou separar, igualar ou distinguir pessoas e perspectivas” (TESTA, 2008, p. 300).

A mobilidade e o deslocamento estão relacionados “à busca produtiva de lugares e relações” (TESTA, 2008, p. 293). Testa afirma que a epistemologia guarani não considera tanto a acumulação de conhecimento quanto a sua socialização e circulação entre as palavras e

perspectivas divinas e humanas ligadas pelo *ayvu*. Assim, o conhecimento não se adquire, porém é acessado para ser colocado em circulação (TESTA, 2008). O conhecimento não é tanto um objeto a ser acumulado e transmitido, mas uma “possibilidade relacional de busca e comunicação” (TESTA, 2008, p. 293) através do deslocamento entre parentes, outros seres humanos e outros seres não humanos, por meio de práticas de conhecimento e de linguagem em que se engajam entre eles.

E se é atribuída maior ênfase à aquisição e transmissão de conhecimentos do que à sua produção e acumulação é porque a autoria de grande parte desse conhecimento é situada numa exterioridade divina, cabendo aos humanos “investir nas suas vias de acesso” (TESTA, 2008, p. 299). Por ter a palavra e o conhecimento caráter sagrado, é decisiva a escolha dos companheiros *a quem fazer partícipes* deles. Para a epistemologia de tradição guarani, é tão importante a disponibilização de conhecimentos para a sua contínua circulação, como também saber restringir sua circulação entre aqueles com capacidade de aproveitá-los (TESTA, 2008). Essa característica justifica, entre muitas outras, o receio que muitas lideranças guarani sentem por revelar o seu conhecimento (Cf. LITAIFF, 1996; MORAES, 2010), especialmente entre os Mbya, que mostram uma vontade férrea de manter em segredo o seu ser sagrado (CLASTRES, 1990).

Cadogan ressalta o hermetismo dos Guarani a respeito dos seus conhecimentos sagrados, afirmando que teve que arrancar dos Mbya os seus mitos “aos pedaços, como se se tratasse de arrancar-lhes a alma.” (CADOGAN, 1997, p. 19). O autor apenas teve acesso às *nhe’ẽ porã tenonde*, divinas palavras originárias, após anos de amizade, trabalho e retribuição aos Guarani. No prefácio da sua coletânea *Ayvu Rapyta*, Cadogan (1997) lembra como, nos seus primeiros anos de pesquisa entre os Guarani, não houve nenhum tipo de indício que lhe levasse nem sequer a acreditar na existência das palavras originárias.

É relevante assinalar a oralidade que envolvem o *nhe’ẽ* e o *ayvu* enquanto práticas de conhecimento e enquanto práticas de linguagem que materializam a circulação do saber. A oralidade “é marcada esteticamente por tempos-espacos próprios, envolvendo símbolos próprios e personagens especiais” (MORAES, 2010, p. 115). Assim, a capacidade de *falar* as belas palavras originárias marca a passagem da infância para a fase adulta, de acordo com o relato do cacique guarani José Cirilo Morinico incluído em Moraes (2010). Segundo ele, entre os Guarani, a passagem da infância para a fase adulta acontece no momento em que engrossa a voz, momento em que se manifesta a

capacidade corporal de expressar as belas palavras. Esta mudança outorga grande responsabilidade à pessoa em relação às palavras que profere. Aqueles que falam sem o devido respeito, ou são muito faladores, como me confirmaram vários alunos da EIEF Itaty, e em concordância com as informações do mencionado cacique José Cirilo, hão de receber o *tembeta*, ou *piercing* de taquara fino e comprido abaixo do lábio inferior.

2.1.1 Os atos inspirados de fala detentores do saber divino: *Ayvu Porã*

A palavra, apesar de os homens terem perdido o seu estatuto de divindade na segunda terra, após o dilúvio, perpetua a sua existência divina sendo a prática através da qual os homens podem buscar o retorno à condição de deidades (MORAES, 2010). Isso pode ser conseguido através do canto sagrado, cantos e rezas coletivas cujos textos “são em linguagem arcaica, bem diferente da atual, mas compreensível aos conhecedores” (SCHADEN, 1974, p. 125).

Como já foi mencionado, o verdadeiro Pai Nhamandu confiou ao Pai dos Karai a proteção das “chamas inatingíveis” da sua inspiração, e ao Pai dos Jakaira a proteção da “fonte da neblina que engendra as palavras inspiradas” (CADOGAN, 1997, p. 53-55). Com efeito, a palavra liga deuses e homens através de atos inspirados de fala que marcam a transferência do conhecimento dos deuses aos seus escolhidos, os Mbya (CLASTRES *apud* MORAES, 2010).

Porém, apenas uma minoria detém o conhecimento sagrado para se comunicar diretamente em atos inspirados de fala com os deuses. São esses os rezadores e sábios líderes espirituais *Karai*, “senhores exclusivos das Belas Palavras, detentores respeitados do *arandu porã*, o belo saber.” (CLASTRES, 1990, p. 15). As *nhe’ẽ* ou *ayvu porã tenonde*, “belas palavras primigênicas”, apenas são divulgadas entre membros das comunidades e àqueles não-indígenas em que os Guaraní confiam plenamente, como foi o caso de Cadogan (1997), que indicou as dificuldades de se obter dados fidedignos nesses casos.

A *bela* linguagem guarani, “desejo de uma linguagem próxima dos deuses”, é constituída pelas palavras “dignas de serem dirigidas somente aos divinos” (CLASTRES, 1990, p. 13), aquelas que possibilitam ouvir as mensagens dos deuses e ser por eles escutados (TESTA, 2008). Testa (2008) registra a afirmação comum entre os Mbya de que este mundo deixará de existir quando os deuses não

enviarem mais palavras-alma ou os Guarani não conseguirem mais ouvir e serem ouvidos pelos deuses.

Para ter acesso às divinas palavras primigênicas, são necessárias a chama e a neblina, origem de tudo, fonte de conhecimento, materializadas no fogo sagrado e na fumaça do *petyngua*, que permite que os rezadores entrem em comunicação com os deuses (CLASTRES, 1990). A fumaça do *petyngua* é o “caminho para o recebimento da poeticidade própria do *ayvu porã*” (MORAES, 2010, p. 106). A fumaça do cachimbo sagrado é chave também para a introspecção, a reflexão e a concentração, indispensáveis à reza. Por estabelecer a comunicação entre homens e deuses, o *petyngua* é visto pelos Guarani como instrumento de acesso ao conhecimento verdadeiro e primigênio, ao conhecimento legitimado pela comunidade e a história guarani, e que é produto da tecelagem incessante dos padrões de significado que os Guarani têm desenvolvido ao longo da sua passagem pela Terra.

Pesquisadores, como, por exemplo, Moraes (2010), ressaltam a reflexividade guarani para essa tecelagem, para o pensamento como evento coletivo, para o qual é indispensável o tempo: “Esse é o espaço da política, da narração, da escuta, da reflexão e da construção de consensos. Esse tempo é à beira do fogo, ao longo da noite, ao som da fala sagrada” (MORAES, 2010, p. 108).

Indissociáveis, a língua — na sua pluralidade guarani — e a religião — entendida esta última como “uma maneira de construir o mundo” (GEERTZ *apud* LITAIFF, 1996, p. 91), visão de mundo, cosmovisão, ou padrões de significado que imaginam e interpretam a vida humana — constituem dois significativos fatores de etnicidade para os Guarani (LITAIFF, 1996). Vários autores como Schaden (1974) e Clastres (1990) atribuem a substância da sociedade guarani à sua religião, colocando na relação que os Guarani mantêm com os seus deuses o fulcro do Eu coletivo, concluindo que a coletividade guarani não sobreviveria à perda da crença, pois “é porque uma mesma fé os reúne que os Guarani continuam como tribo; somente sua religiosidade anima seu espírito de resistência” (CLASTRES, 1990, p. 10). Estando a religião guarani fundamentada na palavra (CHAMORRO, 2008), no *ayvu*, a própria língua guarani constitui igualmente a substância da sociedade guarani e a base do *Nhande*, o Nós, o Eu coletivo. A religião e a língua guarani são também fatores determinantes para a articulação do *tekoa*, que Ladeira (*apud* LITAIFF, 1996, p. 49) define como “o lugar onde se dão as condições de possibilidade do modo de ser guarani”. O *tekoa*, como ecologia, não se restringe à natureza, mas “significa e produz ao mesmo tempo relações econômicas, relações sociais e

organização político-religiosa, essenciais para a vida guarani” (MELIÁ *apud* LITAIFF, 1996, p. 49).

De acordo às perspectivas da sua religião, os significados que a tradição guarani atribui à linguagem e à palavra orientam ainda hoje as suas práticas de linguagem e conhecimento, e marcam o presente e o futuro dos Guarani, assim como as suas estratégias de resistência e sobrevivência.

Realizada uma breve iniciação nos padrões de significado da cosmologia de tradição guarani — tal qual eles foram escritos, ou comunicados através da fala para serem escritos e registrados — a respeito da língua e da palavra, e da sua relação com a educação, a epistemologia, o conhecimento e a religião guarani, a seguir passo a questionar algumas considerações sobre as noções de significado, identidade e língua da tradição ocidental hegemônica, para as quais a linguística aplicada propõe alternativas consistentes. Esses questionamentos fundamentam a perspectiva sobre a língua e a linguagem que pretendo legitimar neste trabalho, assim como visibilizam a problematicidade da “universalidade” de direitos humanos como a educação escolar ou o letramento. Estas considerações, somadas às que já foram colocadas nesta seção, servirão de fundamentação teórica para a reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos escolares da EIEF Itaty, a que visarão os capítulos subsequentes.

2.2 SIGNIFICADO E IDENTIDADE NO SUPERMERCADO CULTURAL DA PÓS-MODERNIDADE

Souza (2010), na sua leitura de autores como Bakhtin (1981), Tedlock e Mannheim (1995), Foucault (1996) ou Howard-Malverde (1997), ressalta a emergência e performatividade das práticas de conhecimento⁷, nas quais é construído o significado através da linguagem. Estas características são abstraídas do fato de o significado ser produzido, apropriado e modificado pelos interlocutores das práticas, na fronteira entre um eu e um outro. A emergência e a performatividade da sua construção negam essência ao significado, pois ele é socialmente situado e está em constante reconstituição (SOUZA, 2010). As práticas de conhecimento através das quais emerge o significado envolvem

⁷ Concordo com Sousa Santos (2004, p. 805) em que “é evidente que todas as práticas sociais envolvem conhecimentos e, nesse sentido, são também práticas de saber”.

participantes em “estratégias de posicionamento de uns com os outros” (HOWARD-MALVERDE *apud* SOUZA, 2010, p. 295), interligadas com as relações de poder estabelecidas entre eles.

Os significados não são apenas herdados e reproduzidos. A agência dos sujeitos transforma os significados, ela reflete o complexo papel dos membros de uma comunidade na constituição da sua cultura (SOUZA, 2010) e, portanto, dos seus padrões de significado. É devido a esse papel determinante da agência e da performatividade dos participantes, constitutiva do próprio contexto, que as interpretações e significados se vêem restritos pela especificidade dos participantes, “seu posicionamento social com relação uns aos outros, e os resultados da interação por eles percebidos” (TEDLOCK; MANNHEIM *apud* SOUZA, 2010, p. 299).

É na ação, portanto, na agência e na performatividade dos participantes nas suas interações por meio de práticas de linguagem, que emergem o conhecimento e o significado. O nível epistemológico fundamental do conhecimento “é constituído pelas interações comunicacionais no quadro das práticas sociais dos agentes linguísticos humanos” (CREPEAU, 2001, p. 26).

Na construção dialógica do significado, destaca Souza (2011), é tão importante aprender a escutar quanto aprender a se ouvir escutando. De acordo com este autor, com base na relação freireana entre palavra e mundo, os participantes das práticas de construção de significado devem não só perceber como os autores, os interlocutores, produzem significados com origem no seu contexto e pertencimento sociohistórico, mas também como as próprias percepções desses significados e do seu contexto são indissociáveis do próprio contexto sociohistórico e dos significados adquiridos a respeito dele.

Esta forte ligação entre a construção de significado e o pertencimento sociohistórico dos participantes das práticas de conhecimento “recusa a normatividade universal e a crença em verdades universais e não sociohistóricas que sirvam para fundamentar de forma ‘objetiva’ — isto é, atemporal e não social — leituras ‘certas’ ou ‘erradas’” (SOUZA, 2011, s/p.). Citando Vattimo (2004), Souza conclui que “as verdades e os fundamentos próprios são produtos das comunidades às quais pertencemos e de sua história”, e, portanto, os valores dos outros, como produtos também das suas comunidades e das suas histórias, serão necessariamente diferentes, mas igualmente fundamentados (SOUZA, 2011).

Os significados não preexistem. Pelo contrário, “as práticas discursivas constroem os objetos de que se fala” (VEIGA-NETO *apud*

PAES, 2002b, p. 75). A linguagem cria. Os discursos, a linguagem, estabelecem o nível do pensável “como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido” (VEIGA-NETO *apud* PAES, 2002b, p. 75)⁸. Porém, eles são construídos na negociação com outros significados já sedimentados através da história. Essa negociação reconstrói e ressignifica os regimes discursivos no interior das práticas (LARROSA *apud* PAES, 2002b). Os significados e os discursos, ressignificados de acordo com preexistentes regimes de verdade, dão “sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (WOODWARD *apud* PAES, 2002b, p. 75).

A tecelagem dinâmica de significados constitui discursos e sedimenta, através da história, padrões de significado e regimes de verdade. Os sujeitos se envolvem em práticas da linguagem por meio das quais constroem os significados com que conferem sentido ao mundo, sendo constantemente interpelados por regimes de verdade: “o mundo passa a ter sentido em função do que é falado dele, dentro de um regime discursivo de significados culturais” (PAES, 2002b, p. 75).

Alguns regimes de verdade, porém, são conflitantes entre si, pois servem interesses divergentes em maior ou menor grau, e é por isso que os grupos privilegiados com suficiente poder de violência tentam negar esta inevitável multiplicidade e indeterminação de interpretações, privilegiando os seus próprios significados como se fossem naturais, inevitáveis e incontestáveis (GEE *apud* SOUZA, 2010). É assim que os regimes de verdade de tais grupos são privilegiados em relação àqueles de outros grupos que, como a alteridade do privilégio, são silenciados. Souza ressalta, com base em autores como Rosaldo (1989), Gee (1996) e de Certeau (1995), que as visões de cultura no singular — padrões de significado universais — são fruto de “um desejo pelo controle social da heterogeneidade que constitui qualquer comunidade” (SOUZA, 2010, p. 295).

Os padrões de significado, privilegiados e silenciados, determinam “maneiras de construir o mundo”: aspectos morais, estilos de vida aprovados, conceito de si, natureza e sociedade, ordem cosmológica-religiosa, etc. (Cf. GEERTZ, 1978, na sua definição de *ethos*). A maneira em que nos colocamos em relação ao outro nesse processo de construção do mundo e tecelagem de significados define a identidade. Assim, “a linguagem e a cultura dão significados à

⁸ Essa afirmação parece coerente com o mito da criação da linguagem por parte do primeiro e verdadeiro Pai Nhamandu, que a criou “antes de se ter conhecimento das coisas” (CADOGAN, 1997, p. 26).

experiência que temos de nós mesmos” (WOODWARD *apud* PAES, 2002b, p. 75).

A identidade, por definir-nos a respeito de um outro, é um fenômeno eminentemente relacional — “foi exatamente o mundo, como contrário de mim, que *disse* a mim ‘você é você’” (FREIRE *apud* SOUZA, 2011, grifo meu) —, dinâmico, e constituído por meio das práticas da linguagem. É também um fenômeno eminentemente discursivo (MAHER, 1998), e tanto ela em si mesma como em sua versão “étnica”, constituem um aspecto essencial na reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos escolares.

À semelhança do significado, a identidade pessoal e social é marcadamente reflexiva ou comunicativa (OLIVEIRA, 1976). O surgimento da identidade está vinculado a uma diferenciação a respeito de outras pessoas ou grupos com que ela precisa se defrontar para estabelecer os contrastes necessários que lhe atribuem positividade (Cf. HALL, 2011). A identidade é positiva em relação a uma alteridade negativa; ela se afirma negando outra identidade, “‘etnocentricamente’ por ela visualizada” (OLIVEIRA, 1976, p. 5). Para a definição das identidades étnicas, Oliveira destaca a necessidade da oposição e do contraste, que constituiriam a sua essência, e que implicariam na afirmação do eu e do nós em relação a um outro, a uma exterioridade. Assim, a identidade étnica não pode ser definida em termos absolutos, mas apenas “em relação a um sistema de identidades étnicas, diferentemente valorizadas em contextos específicos ou em situações particulares” (OLIVEIRA, 1976, p. 9).

Assim, não há essências absolutas na identidade (étnica). A identidade indígena é produto de uma construção permanente ao longo do tempo, em relação aos seus outros sociais e étnicos (MAHER, 1998). De acordo com esta autora, essa construção tem como objetivo determinar as fronteiras identificatórias que separam indivíduos e grupos dos seus outros, assim como outorgar reconhecimento e legitimidade àqueles que se identificam como enquadrados por tais fronteiras. A identidade e a etnicidade são fenômenos de identificação dinâmicos. Elas são, para Maher (1998, p. 117), “um construto sociohistórico por natureza, e por isso mesmo, um fenômeno essencialmente político, ideológico, e em constante mutação”.

O contraste entre identidades e alteridades acontece com frequência em base a crises e conflitos, como acontece no caso do contraste entre índios e não-índios. Esses conflitos, ou crises de identidade (BRANDÃO *apud* LITAIFF, 1996), encontram sua origem no fato das relações políticas, econômicas e culturais entre os grupos

serem desiguais, de modo que a vida e a identidade do grupo dominado — alteridade silenciada do privilégio — precisa “submeter-se aos símbolos impostos de vida e identidade do dominador” privilegiado (BRANDÃO *apud* LITAIFF, 1996, p. 149). Devido a este motivo, “a relação dicotômica ‘índio/branco’ é marcada por um antagonismo irreconciliável” (LITAIFF, 1996, p. 147). O índio, devido à sua relação de antagonismo em relação à dominação do branco, vê-se obrigado a “aprender às pressas o que finalmente é ser índio, no momento em que a descoberta da própria identidade frente à do invasor emerge quando ela está ameaçada de se perder para o índio” (BRANDÃO *apud* LITAIFF, 1996, p. 142).

O caráter relacional da identidade é exemplificado, portanto, pela urgência da constituição identitária do índio em relação ao assédio que sofre por parte da sua alteridade, o branco. Esta urgência provoca, em casos extremos, que o indígena assuma posições tomadas do branco sobre si próprio (SANTOS, 1975) e veja-se estigmatizado pela introjeção dos preconceitos do branco (LITAIFF, 1996): “‘Ser índio’ no mundo do branco é ser subalterno, significa principalmente ser expropriado de sua autoconsciência.” (LITAIFF, 1996, p. 141).

Por ser a identidade um fenômeno eminentemente relacional e dialógico, ela também é um fenômeno eminentemente linguístico. Assim, é nas práticas da linguagem que as pessoas constroem e projetam as suas identidades (MAHER, 1998). É nas práticas discursivas, portanto, que “o sujeito índio emerge e é revelado” (MAHER, 1998, p. 117).

Existe um forte vínculo de reciprocidade entre língua e identidade: tanto o uso da língua influencia a formação identitária dos grupos como a identidade dos grupos influencia os padrões de atitudes e usos linguísticos (LIEBKIND *apud* GARCÍA, 2009). Assim, a relação de polaridade entre identidade e alteridade social e individual é mediada pela linguagem: Os atos de fala são atos de projeção, por parte dos sujeitos, de padrões de comportamento linguístico pelos quais buscam ser identificados com determinados grupos, e distinguidos de outros (LE PAGE; TABOURET-KELLER *apud* GARCÍA, 2009). Estes autores defendem que os falantes não se adaptam ao estilo dos seus interlocutores, porém se adaptam à imagem que eles têm de si mesmos em relação a esses interlocutores. Os falantes decidem quem querem ser e escolhem as suas práticas de linguagem de acordo com essa decisão (GARCÍA, 2009). A identidade também é caracterizada, portanto, pela performatividade, uma vez que os falantes não usam a língua em função

da sua identidade, e sim mostram a sua identidade através do uso da linguagem (PENNYCOOK *apud* GARCÍA, 2009).

A identidade é performativa, relacional e discursiva. À semelhança do conhecimento e do significado, envolve participantes em estratégias de posicionamento (Cf. HOWARD-MALVERDE *apud* SOUZA, 2010) interligadas a relações de poder. A construção da identidade está também fortemente ligada ao pertencimento sociohistórico dos participantes das práticas de construção identitária — o sujeito e os seus outros —, razão pela qual as identidades fixas e categóricas são uma ilusão (ORLANDI, 1998). Como os significados, as identidades não preexistem. Pelo contrário, as práticas discursivas constroem as identidades de quem fala.

A identidade constitui um movimento na história, ela não é homogênea, não é sempre igual a ela mesma, pois ela se transforma (ORLANDI, 1998). Assim, os conflitos identitários entre grupos com relações políticas, econômicas e culturais desiguais, que revertem na submissão das alteridades silenciadas em relação às identidades privilegiadas, fazem parte do movimento da identidade. O silenciamento e o apagamento provocam a transformação das identidades através da resistência, da migração de sentidos e das transferências obrigadas (ORLANDI, 1998).

O caráter sociohistórico e dialógico da identidade, do significado e do conhecimento, evidencia a sua dinamicidade, a sua capacidade de “constante mutação”. Assim, as mutações refletem as mudanças nas relações com a própria alteridade. Novos significados não descaracterizam a cultura tradicional (PAES, 2003), pois as identidades, significados e conhecimentos tradicionais são sociohistóricos e dialógicos e, portanto, resultado também de um processo de mutação constante. Em decorrência disso,

Não há como voltar ao passado, “resgatar” alguma coisa, como se as identidades fossem cristalizadas e estivessem no aguardo de algum “passe de mágica” para reaparecerem em sua forma “autêntica” (PAES, 2003, p. 87).

Na contemporaneidade, tanto para os *juru'a* quanto para os Guarani, o contato com novos regimes de verdade, novas tecnologias e novas linguagens globalizadas configuram a nova ordem mundial (PAES, 2002b): a sociedade de mercado neoliberal globalizada, exterminadora da dissidência fora dos próprios objetivos da

modernidade. O sistema determina os regimes de verdade e as alteridades em relação às quais se constitui o sujeito pós-moderno. *Juru'a* e indígenas constituem-se em relação à pós-modernidade dos seus outros. A mutabilidade dos *juru'a* e dos Guarani pós-modernos é constantemente transformada em relação aos regimes de verdade privilegiados que lhes cercam.

Na pós-modernidade neoliberal, as mutações, de ritmo nervoso, são aceleradas por “uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis [...] com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente” (HALL, 2011, p. 13). Essa multiplicidade desconcertante e acelerada marca o ritmo com que os sujeitos aprendem o que é ser pós-moderno: a descoberta das suas identidades emerge acelerada, e eles acabam assumindo posições tomadas do outro sobre si próprios, expropriados de sua autoconsciência.

A globalização está produzindo a fragmentação de códigos culturais, a multiplicidade de estilos e a ênfase do efêmero (KENNETH THOMPSON *apud* HALL, 2011). O consumismo global, que precisa acelerar os fluxos culturais em prol da maior produção e do crescimento econômico, cria identidades globalizadas como consumidores, clientes e públicos dos mesmos produtos, firmas, mensagens e imagens através do bombardeamento e da infiltração cultural (HALL, 2011). Qualquer coletivo — instigado pela inclusão — recebe através da tevê e da Internet, dos livros de texto, de *outdoors*, etc., em casa, na escola e na rua, as mensagens e imagens de culturas ricas, consumistas, do Ocidente, que o prendem à aldeia global (HALL, 2011).

A “compra” de novas identidades recicla identidades anteriores, afastando-as ou aproximando-as das alteridades em função das quais se constituíram. No “supermercado cultural” do consumismo global, a alteridade é mercadorizada (HALL, 2011, p. 75), e as identidades são interpeladas pelas mensagens de firmas que se dirigem a elas com o objetivo de venderem mais produtos. Na medida da sua inserção na multiplicidade desconcertante de outras identidades, estilos, lugares, imagens da mídia e sistemas de comunicação globalizados, as identidades são desvinculadas — fragmentadas — de tempos, lugares e tradições específicos (HALL, 2011).

As especificidades que servem de fronteiras identificatórias entre o sujeito pós-moderno e os seus outros, dentro das quais é reconhecido e legitimado pelos seus iguais, vêm-se reduzidas a uma “moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas” (HALL, 2011, p. 76). É com esta

conversão a uma “moeda global” que Hall (2011) identifica a homogeneização cultural.

O supermercado cultural empurra as identidades em diferentes direções: desintegra-as, reforça aquelas que opõem resistência, faz com que o lugar das identidades em declínio seja tomado por novas identidades híbridas (HALL, 2011). Segundo este autor, essas identidades híbridas emergem de uma nova articulação entre o global e o local através da tradução. As identidades híbridas, traduzidas, mesmo retendo fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, não buscam um retorno ao passado. Elas são a resposta à obrigação de negociar com as novas culturas em que vivem, indo mais além da simples assimilação, sem se perder completamente (HALL, 2011). Hall afirma que as pessoas, na obrigação de sobreviver e adaptar-se aos objetivos da modernidade, têm sido obrigadas a abrir mão da esperança de retornar a purezas culturais perdidas, pois elas estão “irrevogavelmente traduzidas”. As pessoas traduzidas, de identidades híbridas, aprendem a “habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas” (HALL, 2011, p. 89).

As identidades híbridas, constituídas em função de fatores como etnia, classe social, idade, orientação sexual, situação geopolítica, etc., são projetadas através de práticas de linguagem plurais (GARCÍA, 2009), híbridas. A multiplicidade desconcertante perante a qual se definem as identidades na economia globalizada faz com que as “minorias etnolinguísticas” acessem os seus múltiplos recursos linguísticos e culturais, na sua participação em redes sociais plurais (HELLER *apud* GARCÍA, 2009, p. 83).

Neste sentido, junto à discussão sobre significado, conhecimento, regimes de verdade e identidades, é necessário, finalmente, problematizar a noção de língua e bilinguismo para fundamentar com maior pertinência a reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos escolares da EIEF Itaty.

2.2.1 As práticas sociais locais *translíngues*: desinventando a linguagem

Em contraposição ao citado anteriormente, não são “minorias” as comunidades e indivíduos que acessam recursos linguísticos e culturais múltiplos em sociedades plurais, falam duas linguagens culturais e traduzem e negociam entre elas. De acordo com García (2009), a tendência mais habitual na maioria dos contextos a nível mundial é que

os indivíduos façam um uso bilíngue da linguagem — “*linguageiem bilíngueamente*” —, isto é, *translinguageiem* ao comunicar-se na mesma comunidade bilíngue ou com comunidades diferentes (GARCÍA, 2009). Esse é o “modo normal de comunicação [...] que caracteriza as comunidades ao redor do mundo” (GARCÍA, 2009, p. 44). Os indivíduos e comunidades *translúngues* engajam-se em múltiplas práticas de linguagem bilíngues ou multilíngues não só para facilitar a comunicação entre si e com os outros, mas também para construir significado e conferir sentido aos seus mundos bilíngues (GARCÍA, 2009).

A tradição linguística tem estudado o bilinguismo da perspectiva da língua em si mesma, e não da perspectiva dos falantes bilíngues (GARCÍA, 2009). Esse paradigma de estudos linguísticos responde a fundamentos epistemológicos e políticos da tradição científica ocidental, motivados por interesses específicos e contextuais. Assim, a noção de língua é uma noção recente com uma origem cultural específica — vinculada ao surgimento do Iluminismo e dos estados-nação europeus —, e faz pouco sentido para a maioria das sociedades ditas tradicionais (MÜHLHÄUSLER *apud* PENNYCOOK, 2010). A fronteira entre línguas, e entre línguas e outras variedades, não é linguística, e sim política (SKUTNABB-KANGAS, 2002).

Não tendo, portanto, fundamentos linguísticos que as separem, não existem fronteiras definidas entre as línguas dos bilíngues, antes pelo contrário, elas constituem um *continuum* que é acessado (GARCÍA, 2009). Os bilíngues não são dois falantes monolíngues numa pessoa só, e não devem ser estudados de perspectivas monolíngues: os bilíngues realizam usos diferentes, e com diferentes competências, das línguas nas quais *translinguageiam*, de acordo às várias práticas sociais em que se engajam (GARCÍA, 2009). Uma vez que diferentes práticas requerem diferentes usos da linguagem e das línguas em que os falantes *translinguageiam*, não é para eles necessário apresentar em todas as suas línguas, e para todos os domínios, os mesmos níveis de proficiência dos falantes monolíngues (CENOZ; GENESEE *apud* GARCÍA, 2009).

O *translinguismo* é uma abordagem que foca não nas línguas como estruturas ou objetos fechados em si mesmos, mas nas práticas observáveis dos falantes (GARCÍA, 2009). Essa mudança de objeto — de língua como estrutura e entidade abstrata para língua como prática social observável — constitui uma resposta à necessidade, colocada por Pennycook (2010, p. 5, grifo do autor), de “*desinventar* e reconstituir” as línguas e a forma em que elas têm sido construídas, com o fim de encontrar caminhos alternativos para pensar a linguagem. O

translinguismo representa também um novo olhar a respeito do multilinguismo, que, como afirma esse autor, tem sido visto apenas como uma “pluralização do monolinguismo” (PENNYCOOK, 2010, p. 12).

Problematizar a língua em termos de prática social possibilita a problematização da diversidade linguística não em termos de contagem de línguas e sim em termos de diversidade de práticas sociais (PENNYCOOK, 2010). De acordo com esse autor, a problematização da diversidade linguística em termos de práticas sociais remete também a uma problematização em termos de diversidade de significado.

Pennycook (2010) defende uma visão de língua como produto das atividades socioculturais em que as pessoas se engajam. É por meio de práticas sociais locais que se constitui a linguagem. As práticas são ações com história (BOURDIEU *apud* PENNYCOOK, 2010), isto é, não são atividades apenas, e sim o encadeamento infinito dessas atividades, que organizam a vida em sociedade. Pennycook (2010, p. 2) propõe um deslocamento de uma visão de língua como estrutura, como sistema a que se recorre, em direção a uma visão de língua como ação, “como uma parte material da vida social e cultural”.

As práticas sociais locais constituem a própria linguagem, e é a partir daquilo que fazemos com ela, como interação multifacetada entre seres humanos e mundo, que refazemos a língua e o local em que as práticas acontecem (PENNYCOOK, 2010). É através das práticas sociais locais que se constituem os sujeitos — as identidades —, os objetos — os significados —, e a própria língua. A língua é, portanto, uma atividade central na organização da vida social e, conseqüentemente, econômica, política e cultural, dos locais específicos.

Pennycook (2010, p. 4) faz referência ao termo “local” como aquilo que é arraigado e particular num contexto determinado, o lugar da “resistência, da tradição, da autenticidade, e de tudo o que há de ser preservado”. Esta ênfase no local ecoa a distinção que Sousa Santos (2004, p. 792) estabelece entre globalismo localizado — “o impacto específico da globalização hegemônica no local” — e localismo globalizado — aquilo que “no local não é efeito da globalização hegemônica”. O local constitui, portanto, a especificidade que distingue comunidades inseridas no mercado global, e centra a atenção no vínculo dos seres traduzidos com as suas origens, com os traços que os particularizam.

O localismo na linguagem como prática social põe em foco as irregularidades, as particularidades dos locais, enquanto essas particularidades restringem as interpretações dos significados, das

identidades e das práticas. Pennycook (2010) ressalta também as irregularidades e particularidades presentes dentro dos próprios locais, onde é constitutiva a heterogeneidade de perspectivas.

Esse autor enfatiza o local também por causa da sua concordância com a necessidade de descentrar-se em relação à tradição filosófica ocidental. Abordar a língua enfatizando o seu caráter local supõe também entender os significados locais de linguagem, fundamentados em formas de pensar locais (PENNYCOOK, 2010). Problematicar a língua como prática social local é, portanto, o caminho para a mudança de perspectiva em direção ao “reino do impensável na modernidade ocidental” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 49), ao “outro lado da linha”, às perspectivas tradicionalmente silenciadas.

Entender a língua como prática social e as práticas de linguagem dos indivíduos e comunidades bilíngues como ação, como atividade social *translínque* em que eles constituem as suas identidades, constroem os seus significados e conhecimentos, e a própria língua que os une, possibilita captar a *pluridiversidade* necessária para abordar a reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos escolares da IEIEF Itaty.

Abordo a seguir, para concluir a fundamentação intercultural desta pesquisa, a noção de direitos humanos de que parte este trabalho, que, em função de tudo o que foi discutido anteriormente, se afasta de visões totalitaristas “universais” e propõe reconstruí-los interculturalmente.

2.3 A UNIVERSALIDADE RADICALMENTE EXCLUDENTE

A reconstrução intercultural dos direitos humanos embasa-se no questionamento da universalidade que a tradição ocidental hegemônica atribui ao seu próprio padrão de experiência (Cf. SANTOS, 2010). As populações hegemônicas, através das suas práticas de dominação e exclusão neocolonialistas e neoimperialistas, confrontaram e ainda hoje confrontam os seus próprios significados, conhecimentos, regimes de verdade e identidades com aqueles dos povos por elas oprimidos, as alteridades através das quais constituem a sua identidade. Elas estabelecem um padrão universal de maneiras de construir o mundo, um significado universal de modernidade, um modelo universal de existência. Porém, o caráter “universal” da experiência ocidental, ao construir-se a partir da própria experiência particular e ler a partir da própria particularidade a totalidade do tempo e do espaço da experiência

humana, institui uma “universalidade radicalmente excludente” (LANDER, 2005b, s/p.).

Já que a construção do imaginário de “civilização” exige a construção simultânea do imaginário de “barbárie” (CASTRO-GOMEZ, 2005), o padrão ocidental “universal” estabelece uma hierarquia cronológica entre as contemporaneidades, na sua “negação de simultaneidade” (LANDER, 2005b, s/p.). A negação de simultaneidade, ou monocultura do tempo linear (SOUSA SANTOS, 2004, 2010), tem como base o mito do “metarrelato da modernidade” (LANDER, 2005b, s/p.), a partir do qual a civilização “moderna” de raiz europeia define-se como a mais desenvolvida e superior. Esta superioridade leva a reconhecer o “direito” de todos os outros povos a progredirem seguindo o modelo “superior”, isto é, a obrigação do desenvolvimento econômico capitalista daqueles outros que, por não servirem os interesses desse sistema e não se guiarem por eles, são deslegitimados e menosprezados na sua condição de bárbaros, primitivos ou subdesenvolvidos.

Caso o “subdesenvolvido” oponha resistência ao processo “civilizador”, o metarrelato da modernidade autoriza a violência para destruir “os obstáculos dessa modernização” através da “guerra justa colonial” (DUSSEL, 2005, s/p.)⁹. A violência e vítimas que tais guerras possam produzir não só são inevitáveis como também um “sacrifício salvador” em prol da expansão do direito universal à modernidade, da emancipação dos povos em relação a si mesmos.

Muitos dos grandes pensadores e teóricos sociais europeus, cujas obras filosóficas formam parte ainda hoje da bibliografia em que se assenta o universalismo ocidental, coincidiram na opinião de que a espécie humana vai-se desenvolvendo através dos mesmos estágios de aperfeiçoamento, saindo progressivamente da ignorância até “obter a maioria a que chegaram as sociedades modernas europeias” (MEEK *apud* CASTRO-GÓMEZ, 2005, s/p.). O primeiro estágio na escala de desenvolvimento humano, para essa tradição, é exemplificado nas sociedades indígenas americanas, tal como foram descritas por cronistas e viajantes europeus, no seu “estado de natureza” pré-moderno (CASTRO-GÓMEZ, 2005, s/p.).

⁹ A “guerra justa *neocolonial*” conta, no Brasil, com significativos exemplos: A VIOLÊNCIA do latifúndio e o silêncio da mídia. **Brasil de Fato**. 05 abr. 2012. Disponível em: <http://www.cut.org.br/sistema/ck/files/PDFAviolenciadolatif_eosilenciodamili_da.pdf>. Acesso em 03 jun. 2012.

A partir da hierarquização cronológica que situa numa anterioridade a simultaneidade e contemporaneidade de diferentes experiências em relação à experiência ocidental, são criados conceitos binários como tradição e modernidade, mito e ciência, pobreza e desenvolvimento, e outros, que conformam o imaginário do progresso. Esse imaginário proclama que todas as populações “progridem no tempo de acordo com leis universais inerentes à natureza ou ao espírito humano” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, s/p.). As diferenças incomensuráveis entre os povos, classificados de acordo com essas polaridades, legitima a espoliação, pois a política justa em relação aos povos “subdesenvolvidos” é tentar civilizá-los através da sua completa ocidentalização (CASTRO-GÓMEZ, 2005, s/p.).

Na América Latina, essas diferenças incomensuráveis foram constitutivas na formação da “consciência crioula” ou europeizada dos estados independentes pós-coloniais — que transformaram-se em neocoloniais através do colonialismo interno —, e dos seus cidadãos *juru'a*. Ela foi forjada na diferença com a população ameríndia e afro-americana, por parte de descendentes de europeus que não eram mais europeus “mas que no fundo queriam sê-lo” (MIGNOLO, 2005, s/p.).

As diferenças incomensuráveis entre os povos hierarquizados cronologicamente em relação ao padrão de experiência ocidental provocam que as suas experiências sejam desqualificadas e tornadas invisíveis, ininteligíveis ou descartáveis de um modo irreversível (SOUSA SANTOS, 2004). Assim, tais experiências são invisibilizadas, apagadas ou silenciadas, produzidas como não existentes. O silenciamento ou produção de não existência é fruto de uma monocultura racional que atua através de lógicas de deslegitimação de experiências, caracterizadas como ignorantes ou incultas em relação ao critério único de verdade da ciência moderna; como primitivas em relação ao “desenvolvimento” dos países hegemônicos; como naturalmente inferiores por causas como etnia, orientação sexual, gênero, etc.; como locais em relação ao padrão global; ou como improdutivas em relação ao padrão de produção, lucro e acúmulo capitalista (SOUSA SANTOS, 2004, 2010).

O pensamento abissal (SOUSA SANTOS, 2010) (des)legitima, silencia ou privilegia e (in)visibiliza experiências, significados, conhecimentos, regimes de verdade e práticas sociais, em virtude das diferenças incomensuráveis que elas mantenham em relação ao padrão universal. As experiências são silenciadas, no pensamento abissal, por não serem relevantes ou compreensíveis, e não poderem ser

legitimamente consideradas credíveis como alternativas àquilo que existe (SOUSA SANTOS, 2010).

Assim, o imaginário da modernidade surge “de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias” (MIGNOLO, 2005, s/p.). O silenciamento de outras experiências visibiliza a hegemonia da experiência “universal”, como se fosse representativa de todos os grupos, inclusive daqueles que inicialmente não compartilhavam seus pontos de vista, que passam a interiorizá-los como normativos, como parte de um senso comum universal (GRAMSCI *apud* MAY, 2001).

Em relação a esse senso comum único e universal, as experiências e seres silenciados são desumanizados e tornados seres de carência (MEMMI, 1977), pois eles são definidos a partir da sua negatividade em relação à positividade universal. Assim, como vimos, Schaden (1974) caracterizou os Guarani como seres de carência, uma vez que os métodos educativos por eles empregados, por serem visivelmente discordes do modelo exclusivo de educação hegemônica de tradição europeia, não foram identificados por esse etnógrafo como métodos educativos, pois os Guarani pareceram-lhe carentes, ou, quanto menos “descrentes” deles.

O silenciamento da experiência e significados dos povos que constituem a alteridade da experiência ocidental tem repercussões diretas na sustentação da hegemonia da epistemologia ocidental como modelo “universal” de ciência. O neocolonialismo constitui uma dominação epistemológica, pois estabelece relações extremamente desiguais entre o saber e o poder das tradições privilegiadas e silenciadas (Cf. LANDER, 2005a).

O conhecimento válido, aquele “constituído pelas interações comunicacionais no quadro das práticas sociais dos agentes linguísticos humanos” (CRÉPEAU, 2001, p. 26), com origem num contexto e pertencimento sociohistórico específico, produto das comunidades e de sua história, provém de práticas sociais que constituem “conhecimentos rivais” (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, p. 16), isto é, conhecimentos diferentes, cada um com os seus critérios de validade e a serviço de interesses díspares, e por vezes conflitantes.

Assim, a epistemologia ocidental tem sido construída a partir das necessidades da dominação capitalista e colonial e o conhecimento a que atribui legitimidade e verdade possibilita intervenções no mundo real que favorecem essa dominação (SOUSA SANTOS, 2010). Para tal fim, ela deve deslegitimar as epistemologias que foram construídas para

satisfazer necessidades e interesses divergentes, e submetê-las à norma da epistemologia dominante, que as define como saberes locais e contextuais, “saberes inferiores próprios de seres inferiores” (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, p. 17). Como afirma Mignolo (2004, p. 668):

A cumplicidade entre a modernidade e o conhecimento, auto-definida como um ponto de chegada planetário, foi ao mesmo tempo colonialidade enquanto negação epistêmica planetária.

Por meio do totalitarismo epistêmico científico (MIGNOLO, 2004), a epistemologia dominante, materializada na razão científica, classifica e domina o resto da humanidade e nega todas as outras formas de racionalidade e conhecimento. A associação de tal totalitarismo com o projeto da modernidade deriva na “tentativa fástica” de “acessar os segredos mais ocultos e remotos da natureza” com o fim de obrigá-la a obedecer aos imperativos humanos de controle, submetendo a totalidade da existência ao controle absoluto do homem e do conhecimento (CASTRO-GÓMEZ, 2005, s/p.).

A partir dessa epistemologia, o mundo torna-se “um mecanismo desespiritualizado que pode ser capturado pelos conceitos e representações construídos pela razão” (APFFEL-MARGLIN *apud* LANDER, 2005b, s/p.) A epistemologia ocidental, embasada numa “fissura ontológica entre a razão e o mundo” (LANDER, 2005b, s/p.) — através da fissura entre o sensível e o inteligível, do representacionismo e do corte epistemológico, do atomismo, etc. (Cf. LITAIFF, 2001; CRÉPEAU, 2001) —, arroga-se a exclusividade da geração de conhecimento sobre “a realidade objetiva”, aquela que é necessariamente “a mesma para todos os homens, já que ela é independente do sujeito que a observa” (DURKHEIM *apud* CRÉPEAU, 2001, p. 12). O totalitarismo científico arroga-se a capacidade de gerar o único conhecimento válido, objetivo e universal, independente dos sujeitos que o pensam.

A objetividade do conhecimento científico e da ciência moderna não garante, porém, a universalização do conhecimento que gera. O caráter universal da ciência moderna é apenas uma forma de particularismo (MENESES, 2004): ele esconde o particularismo da pretensão de universalidade do sistema econômico capitalista. Assim, o capitalismo precisa da “extraordinária mobilização de recursos

intelectuais de produção de conhecimentos, bem como à invenção de novas aplicações técnicas” que pretende a ciência moderna (MENESES, 2004, p. 725), não para benefício universal e sim para benefício particular das classes mais beneficiadas pelo sistema. A ciência e o conhecimento científico não produzem conhecimento universal a serviço de interesses universais, pois o avanço científico e tecnológico está aumentando consideravelmente a polarização e a desigualdade social a nível mundial. D’Souza (2010) constata a correlação inversa entre o aumento do conhecimento humano e o decréscimo da capacidade de lidar com os problemas reais da humanidade, e outros autores como Memmi (1977) já advertiram como o progresso tecnológico aumenta em progressão geométrica o desequilíbrio e a desigualdade sociais. O conhecimento científico, afinal, reverte diretamente, e por vezes exclusivamente, no próprio benefício do capitalismo.

Por servir interesses das elites dominantes, de tradição ocidental, o conhecimento científico ao serviço do capitalismo questiona a racionalidade do conhecimento produzido em línguas vernáculas não ocidentais e coloniais (MIGNOLO, 2004). Isto significa, à luz da noção de língua oferecida anteriormente, que a racionalidade científica questiona a legitimidade do conhecimento gerado através das práticas sociais locais que foram constituindo as línguas excluídas da racionalidade “universal”, como o guarani, a serviço de interesses divergentes e conflitantes em relação ao capitalismo. Segundo o professor colaborador Adão Karai Tataendy Antunes, como afirma no seu livro *Palavras de Xeramõi* (2008, p. 43), para os Guarani, “a maior fera que temos enfrentado até hoje é a cultura oposta à nossa, o capitalismo”.

2.3.1 O direito à educação obrigatória

A partir do totalitarismo da razão científica, os estados-nação europeus, complementando a ação das suas igrejas, desenvolveram mecanismos institucionais de perpetuação e divulgação dos seus conhecimentos e regimes de verdade. A tradição ocidental hegemônica escolarizou o conhecimento científico universal e, mais recentemente, tem universalizado a instituição através da qual propõe garantir o direito dos grupos “primitivos” e “subdesenvolvidos” à ciência moderna. Através da escola, os “saberes inferiores próprios de seres inferiores” (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, p. 17) são substituídos pelo conhecimento científico “objetivo” e “universal”. O conhecimento dito universal é considerado um direito humano à modernidade, e a

instituição escolar, assentada em verdades supostamente universais e no conhecimento disciplinar, é considerada a chave para a garantia desse direito.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, estabelece no seu artigo XXVI que “toda pessoa tem direito à instrução”, e que essa instrução será “gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais”. Ademais, já que todo direito está relacionado a um dever (SKUTNABB-KANGAS; PHILLIPSON; RANUT, 1995), a Declaração Universal dos Direitos Humanos tornou obrigatória a instrução elementar. No Brasil, do mesmo modo, a Constituição Federal, no seu artigo 207, estabelece o direito à “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade”¹⁰.

Pela sua imposição de regimes de verdade e “disciplinarização dos corpos” (PAES, 2002b, p. 83), a relação de inúmeros coletivos com a instituição escolar tem sido historicamente conflitante. No caso das comunidades indígenas no Brasil, a instituição escolar e os seus conhecimentos universais têm estado tradicionalmente a serviço da catequização e do aniquilamento cultural, com papel preponderante da Igreja, estabelecendo relações de submissão e de dominação, impondo a língua portuguesa em detrimento das línguas ameríndias, e promovendo a integração dos índios à comunidade nacional através de instituições governamentais — como o Serviço de Proteção ao Índio, SPI, ou a Fundação Nacional do Índio, FUNAI — e não governamentais — *Summer Institute of Linguistics*, SIL, etc. (ÁLVAREZ LEITE, 2008).

Como notou Litaiff (1996, p. 33), entre os Guarani, a presença da “escola do branco” conseguiu gerar “graves crises de identidade, e até suicídios”. No livro *Educação e sociedades tribais*, Santos (1975) descreveu em profundidade a escolarização das comunidades indígenas através das escolas dos postos indígenas do SPI, e da FUNAI

¹⁰ O seguinte excerto de Paes (2002b, p. 84) visibiliza o totalitarismo da educação escolar, relacionado ao totalitarismo científico, no Brasil: “No caso de escolas brasileiras, o Sistema Nacional de Ensino sob a égide da modernidade pressupunha diretrizes de ações pautadas no governo dos sujeitos, buscando, além da essência de um saber universalizado, corpos disciplinados. Através das práticas da repetição e da obediência de um currículo que se pretendia padronizado, buscava-se a construção de sujeitos autogovernados e centrados num ideal de sociedade, classificando e ordenando as coisas do mundo sob princípios europeus. Buscando a homogeneização dos saberes, se pretendia garantir a igualdade de condições de acesso a esses saberes, a todos os cidadãos que se conseguem adequar ao padrão estabelecido.”

posteriormente, no sul do Brasil. Santos (1975) reconhece o papel da escola como instrumento estratégico para a garantia da submissão e diluição dos índios na sociedade nacional, e como veículo de dominação através do qual os integrantes das camadas dominantes convencer-se-iam “de que os indígenas estão sendo adequadamente cuidados e que ‘se mais não aproveitam é porque não querem ou são incapazes’” (SANTOS, 1975, p. 55). A escola indígena, “desconectada do real” conseguia a submissão dos indígenas “pelo inculcamento em seus membros de situações que acabam por levar à conclusão da complexidade do mundo dos brancos e à consequente incapacidade do indígena em compreendê-lo” (SANTOS, 1975, p. 62).

A escola indígena, patrocinada e inspirada pela sociedade dominante, procurava assegurar, em primeiro lugar, os objetivos dessa sociedade e, assim, representava o domínio do mundo dos brancos através do ensino da língua portuguesa, da preparação de contingentes para ocupar empregos precários no mercado de trabalho regional, da formação de consumidores e da disseminação de estereótipos (SANTOS, 1975).

Todavia, a escola, para os indígenas em geral, e para os Guarani em particular, equivale como “obrigação humana” a uma necessidade. Historicamente, a ação indigenista do estado brasileiro — como assegura Santos (1975) a respeito dos postos indígenas — tem visado a aculturação econômica dos índios ao sistema capitalista. A ação da sociedade envolvente sobre o ambiente e a natureza, concomitantemente, tem restringido cada vez mais os recursos a que as comunidades indígenas têm acesso, tornando a sua economia impraticável. A escola torna-se então um instrumento necessário para se ter acesso aos saberes através dos quais é possível garantir a subsistência num sistema econômico alheio, em relação ao qual os povos indígenas encontram-se dominados.

Como afirma Santos (1975, p. 31), “é no sistema de produção e consumo que melhor se percebe a submissão dos indígenas aos interesses da sociedade envolvente”. Este autor soma à falta de recursos, a inteira substituição da tecnologia que permitia aos grupos indígenas a exploração da natureza para a sobrevivência, e a obrigação desses grupos de destinar a maior parte do seu esforço de trabalho para atender interesses da sociedade nacional como obstáculos para esses povos se dedicarem às atividades da sua economia tradicional.

A realidade local mostra que as comunidades guarani em Santa Catarina encontram-se numa situação de extrema dependência econômica em relação à sociedade dominante, ao estado brasileiro e à

economia da sociedade de mercado neoliberal globalizada. Isso deve-se ao fato de, do mesmo jeito que os postos indígenas escondiam “verdadeiras empresas, dedicadas à produção e ao lucro” (OLIVEIRA *apud* SANTOS, 1975, p. 39), a política indigenista tradicional no sul do Brasil ter escondido uma visão empresarial que buscava “utilizar o indígena em seu potencial de produção e consumo, além do seu patrimônio, como instrumentos de prática de desenvolvimento interno” (SANTOS, 1975, p. 39). Os Guarani, cuja economia não garante mais o seu sustento, tornaram-se cada vez mais dependentes das determinações gerais que comandam a lógica da sociedade de mercado neoliberal, principalmente por não disporem de terras suficientes (Cf. LITAIFF, 1996), e por isso precisam da escola e dos significados, regimes de verdade e conhecimentos veiculados através dela.

Assim, junto à demarcação de espaços próprios para sobreviver e existir, na década de 90 a educação escolar começa a ser reivindicada pelas comunidades guarani devido às suas dramáticas condições de vida, à dependência da sociedade não-indígena e dos seus bens de consumo (VIEIRA, 2006).

Nesse sentido, a escola passou a resolver parte do problema: ela é hoje fonte de renda para os professores e merendeiras guarani; auxilia e, por vezes, fornece quase exclusivamente a alimentação das crianças (SALVARO, 2009), e faz parte da contrapartida de programas de transferência direta de renda com condicionalidades como o Bolsa Família, do Governo federal brasileiro. A submissão econômica a respeito do sistema capitalista *jurru'a*, não é o único motivo, porém, para a reivindicação da escola por parte das comunidades guarani e indígenas de modo geral.

Além disso, como afirma Zavala (2007, p. 38), a educação escolar é para a maioria dos grupos indígenas “peça chave da nova cidadania”. As comunidades indígenas outorgam atualmente um papel determinante à educação escolar, e ao papel das suas línguas dentro dela (SICHRA; LÓPEZ, 2008). Como nos lembra López:

A escola parece estar sendo vista não só como o espaço e o mecanismo de apropriação dos baluartes da sociedade hegemônica — a língua europeia e a leitura e a escrita —, mas também como o âmbito e a ferramenta de recriação do conhecimento e saber local, inclusive de revitalização idiomática ou inclusive de recuperação de uma língua em perigo de extinção (LÓPEZ, 2006a, s/p.).

Muitos indígenas “reivindicam a sua língua como ferramenta de identificação coletiva e como meio para assegurar a sua continuidade como diferentes”, e chamam o Estado para assumir a sua responsabilidade “como agência que impulsionou a erradicação idiomática, como instrumento etnocida” (LÓPEZ, 2006a, s/p.). A escola é reivindicada pelas comunidades indígenas como um espaço de revitalização e registro das suas tradições, conhecimentos e línguas, e como o espaço de entrada do conhecimento científico, e quaisquer outros instrumentos provindos da sociedade envolvente que possam ajudar na sua luta pela sobrevivência.

A escola não é só determinante para os padrões de uso linguístico das comunidades (SKUTNABB-KANGAS, 2002; PHILLIPSON; SKUTNABB-KANGAS, 1995) como também para a sua capacidade de reproduzir-se ao longo do tempo (KYLIMCKA; PATTEN, 2003). Uma das principais atribuições que os indígenas brasileiros têm colocado para as suas escolas é, de fato, o ensino/aprendizagem de padrões de uso linguísticos inicialmente alheios a elas, como a leitura e a escrita, assim como a língua portuguesa. Como indicou Santos (1975) a respeito da educação escolar indígena no sul do Brasil na segunda metade do século XX, a preocupação das escolas colocadas à disposição dos índios era exclusivamente a sua alfabetização. De fato, o direito/obrigação universal à instrução está estreitamente vinculado ao direito/obrigação universal ao letramento¹¹.

2.3.2 A obrigação universal do letramento

O letramento tem sido defendido como parâmetro de demarcação de uma linha “abissal” (SOUSA SANTOS, 2010) — ou “grande divisão” nas palavras de Gee (1994) — entre culturas orais — com pouco ou nenhum uso da escrita — e culturas letradas — com utilização extensiva de escrita e edição impressa e virtual. Esse argumento tem sido embasado numa tradição etnocêntrica de pesquisas científicas — conforme analisada por Kleiman (1995) e Galvão e Batista (2006), dentre outros —, em que a cultura escrita sempre foi considerada algo

¹¹ “A escola tem constituído a agência por excelência para a difusão da palavra escrita, como ferramenta que também acarrete uma paulatina deslocalização da vida e do conhecimento, e conseqüentemente também uma universalização do saber e do conhecimento, processos nos quais o alfabeto desempenha um papel preponderante.” (LÓPEZ, 2006a, s/p.)

positivo (GRAFF *apud* GALVÃO; BATISTA, 2006), diretamente relacionada às “necessidades vitais de pessoas e sociedades ‘modernas’ e ‘desenvolvidas’” (GALVÃO; BATISTA, 2006, p. 424). Nessa tradição, a escrita não só tem sido supervalorizada, mas também considerada o único sistema válido que “demonstra a capacidade de abstração humana” (GALVÃO; BATISTA, 2006, p. 428).

Assim, uma das obras mais coerentes com esta visão preconceituosa a respeito dos grupos humanos de tradição não-letrada ou oral, foi a obra do jesuíta americano Walter J. Ong (1982, 1986 conforme citado em obras como GEE, 1994; KLEIMAN, 1995; GALVÃO; BATISTA, 2006, etc.). Este autor é dono de afirmações tais como “a escrita é absolutamente valiosa e aliás essencial para a realização do potencial interior humano mais completo” ou “a oralidade necessita produzir e destina-se a produzir escrita”. Para Ong, dentre outras desprezáveis características, “o pensamento oral é redundante e pouco original”, razão pela qual as pessoas “radicadas na oralidade primária”, devido à inevitabilidade da transformação de muitas das suas práticas orais em práticas letradas, ver-se-ão obrigadas a “morrer para continuar vivendo” (ONG *apud* GEE, 1994, p. 54).

Em relação à universalidade de um senso comum único, as práticas de conhecimento orais são desumanizadas e tornadas práticas de carência, pois elas são definidas a partir da sua negatividade em relação à positividade universal da escrita. Essas concepções deficitárias “podem fornecer argumentos para reproduzir o preconceito, chegando até a criar duas espécies, cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem” (KLEIMAN, 1995, p. 27).

Em linha com o totalitarismo epistêmico da ciência moderna, o “mito do letramento” (GRAFF *apud* KLEIMAN, 1995) outorga ao letramento um leque de efeitos positivos, desejáveis para todos, no âmbito da cognição e no âmbito social. Quero fazer referência, mais especificamente, ao mito do letramento autônomo (STREET, 1984), que representa o processo de letramento, ou apropriação da escrita, como um processo neutro. De acordo com Street (2003, p. 77), o modelo autônomo de letramento trata-se simplesmente da “imposição das concepções ocidentais de letramento sobre outras culturas, ou, dentro de um país, de uma classe ou grupo cultural sobre outras”. Outros autores referem-se a esse mito como a “maldição da cultura escrita”, em que “o poder e a arrogância” dessa cultura “não conhecem limites” (SHIRALI *apud* PATTANAYAK, 1995, p. 117). Esse mito tem fornecido “instrumentos aos burocratas, gerenciadores, políticos e planejadores,

para perpetuarem a opressão em nome da cultura escrita e da modernização” (PATTANAYAK, 1995, p. 117).

A República Federativa do Brasil e o Ministério de Educação (1998), por sua vez, declararam a sua concordância com o mito do letramento no âmbito da educação escolar indígena, por exemplo, ao afirmarem no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) que

O professor indígena deve, ao planejar e realizar seu trabalho com a escrita, estar sempre pensando sobre as seguintes questões: *A escrita é uma atividade que exige muito mais reflexão e elaboração do que a oralidade* (BRASIL, 1998, p. 138, grifo meu).¹²

Assim como a objetividade do conhecimento científico e da ciência moderna não garante os benefícios universais do conhecimento que gera, também o letramento autônomo e a sua universalidade não mostram evidências da sua correlação com a prosperidade econômica ou a igualdade social (KLEIMAN, 1995). Às vezes resulta mais fácil, pelo contrário, entrever a correlação entre o letramento universal e a atrelagem universal em relação às estruturas de poder globais do capitalismo, em sua reinterpretação neoliberal contemporânea. César e Cavalcanti afirmam:

No Brasil, é flagrante, por exemplo, a contradição entre o surgimento de novas tecnologias e o crescimento do desemprego e da desigualdade na distribuição de renda. Nesse cenário, são mais contundentes os discursos de universalização da educação, da quase obrigatoriedade do letramento digital, da “erradicação” do analfabetismo — visto como doença, uma vez que precisa ser erradicado —, dentre outros. Parece que tanto mais o modelo é totalizador e excludente, mas se acirra a necessidade do discurso da inclusão. Que tipo de

¹² “Considerar o mundo da oralidade como mundo da pobreza, da sobrevivência e da ignorância é a visão que a cultura literária possui da oralidade. O ‘escritismo’ está presente no projeto de educação bilíngue ao considerar a oralidade da cultura indígena como um problema resolvido pela introdução da tecnologia da escrita. A escola bilíngue acaba tratando a oralidade indígena como analfabetismo” (BARROS, 1994, p. 33; Cf. HAMEL, 1995).

inclusão? Para reafirmar os projetos políticos e ideologias dominantes? (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 51)

A “erradicação” do analfabetismo, de fato, pode acarretar a substituição e apagamento da oralidade e das práticas sociais orais, desacreditadas pela legitimação de epistemicídios (SANTOS; MENEZES, 2010). Esses epistemicídios resultam e se originam na substituição das práticas econômicas e socioculturais orais, próprias de tradições subalternizadas, por práticas econômicas e socioculturais escritas da tradição ocidental hegemônica.

Em contraposição ao modelo de letramento autônomo, os Novos Estudos de Letramento (GEE, 1994; STREET, 1984) analisam o letramento a partir das práticas sociais em que as atividades de ler, escrever e conversar estão implicadas, por meio de uma abordagem sociocultural da linguagem. Os Novos Estudos de Letramento tomam como objeto as práticas sociais nas quais as pessoas são instruídas como parte de um grupo social (GEE, 1994). De acordo com esse autor, a distinção entre oralidade-letramento torna-se verdadeiramente problemática quando levamos em conta que aquilo que estamos contrastando são, de fato, práticas culturais distintas que em contextos diferentes requerem usos diferentes da linguagem.

A visibilização e o privilégio das práticas de conhecimento escritas em relação ao silenciamento e apagamento das práticas de conhecimento orais também são caros à propagação do capitalismo e à utilização do indígena em seu potencial de produção e consumo (Cf. BARROS, 1994). A este respeito, cabe destacar as célebres palavras do fundador do *Summer Institute of Linguistics*, Cameron Townsend, que relacionava a iniciação dos índios nas práticas de leitura com a iniciação no interesse por comprar produtos manufaturados:

Uma vez que pode ler, embora inicialmente seja só no seu próprio idioma, perde o complexo de inferioridade. Começa a interessar-se por coisas novas. Interessa-se por comprar artigos manufaturados — implementos, moinhos, roupa, etc. Para fazer tais compras, ele precisa trabalhar mais. A produção aumenta e portanto o consumo também. A sociedade inteira, menos o cantineiro e o bruxo, tira proveito. Descobre-se que o índio vale mais como homem culto que como força

bruta sumida na ignorância (TOWNSEND *apud* BARROS, 1994, p. 25).

Levi-Strauss (1957), conforme citado por Meliá (1979), ressalta o autoritarismo da universalidade do letramento. Levi-Strauss relaciona a ação sistemática dos países europeus em prol da instrução “universal” obrigatória, a partir do século XIX, com a extensão do serviço militar e da proletarização. A luta em prol do alfabetismo, “indispensável para fortalecer as dominações [...], se confunde assim com o aumento do domínio dos cidadãos pelo poder”, e está relacionada à submissão de maiores contingentes populacionais ao sistema capitalista e às suas leis, “pois é preciso que todos saibam ler para que este último possa dizer: ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece” (LEVI-STRAUSS *apud* MELIÁ, 1979, p. 57).

Segundo este autor, a escrita “parece favorecer a exploração dos homens antes que iluminá-los”, pois ela permite e naturaliza que milhares de trabalhadores se submetam a tarefas extenuantes em troca de um salário. Levi-Strauss defende, portanto, que “a função primária da comunicação escrita é facilitar a servidão”. Os servos, graças à sua capacidade de acessar o saber escrito acumulado nas bibliotecas, tornam-se vulneráveis “às mentiras que os documentos impressos propagam em proporção ainda maior” (LEVI-STRAUSS *apud* MELIÁ, 1979, p. 57).

Para possibilitar a “universalização” da escrita, as vozes dos indígenas a respeito da cultura letrada têm permanecido tradicionalmente silenciadas. Franchetto (2008, p. 31) afirma que

Entre as experiências mais marcantes da história do encontro entre populações indígenas e colonizadores estão a descoberta, a entrada, a aquisição e o impacto da escrita, com seus inevitáveis corolários: alfabetização, letramento e escolarização. Instrumentos delicados e ao mesmo tempo poderosos nas mãos dos agentes “civilizadores”, essas experiências operam mudanças significativas nas sociedades indígenas.

Todavia, com o fim de silenciar, invisibilizar e naturalizar essas significativas mudanças nas práticas dos indígenas, “pouco se tem refletido sobre este tema no âmbito da história dos povos indígenas no Brasil e pouco se tem ouvido o que os índios dizem e contam sobre ele”

(FRANCHETTO, 2008, p. 31). Este silenciamento acompanhou o apagamento das perspectivas indígenas sobre a própria escolarização¹³.

Apesar de tudo, nem a ciência moderna, nem a escola nem o letramento constituem males em si mesmos. É o uso que deles se tem feito, o totalitarismo universalista com que a sua objetividade e a sua racionalidade se expressam, e a arrogância excludente com que são visibilizados, que os torna instrumentos de opressão estratégicos para a perpetuação do sistema econômico capitalista. É por isso também que essas obrigações humanas universais, se forem reconstruídas interculturalmente como direitos, podem constituir instrumentos de resistência.

2.3.3 A reconstrução intercultural dos direitos humanos

Desconstruído o caráter universal de direitos humanos como a educação ou o letramento, e evidenciado o caráter contextual e específico da epistemologia dominante, da razão científica, da ciência e da “universalidade radicalmente excludente” (LANDER, 2005b, s/p.), que visibilizam exclusivamente a experiência da tradição ocidental e capitalista e colocam nos “outros” o direito e a obrigação de viver de acordo com ela, é possível concordar com Sousa Santos (2010, p. 70) em que as políticas de direitos humanos têm estado sempre “ao serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos”.

É possível constatar diariamente como a mídia de massas dá voz aos Estados que, todos eles acusados por violações de direitos humanos¹⁴, fazem acusações, por sua vez, contra Estados com interesses econômicos e orientações políticas divergentes¹⁵. Em ocasiões pode até

¹³ “Quando a sociedade nacional impõe a algumas populações tribais existentes no País um sistema escolar, tal instrumento é uma forma de dominação, de busca de submissão. Ninguém se interessa em saber o que o índio pensa ou reivindica ou valoriza. Apenas se decide que o índio deve frequentar escola e se o convence, às vezes, a fazer de conta que tal está a fazer” (SANTOS, 1975, p. 72).

¹⁴ Cf. AMNISTIA INTERNACIONAL. **Informe anual 2011. El estado de los derechos humanos en el mundo.** Disponível em: <<http://www.amnesty.org/es/annual-report/2011>>. Acesso em 16 ago. 2011.

¹⁵ As matérias dos sites referenciados a seguir apenas visam a exemplificar brevemente os argumentos colocados no texto: CUBA e Irã criticam direitos humanos nos EUA em fórum da ONU. **Estadão.com.br**, 05 nov. 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/internacional,cuba-e-ira->

parecer que os documentos que visam a garantia dos direitos humanos foram propositalmente elaborados para blindar ou disfarçar a sua violação, especialmente nos casos em que são violados os direitos humanos dos coletivos e indivíduos cujos direitos humanos se diz defender¹⁶, o qual constitui uma prática comum no nosso tempo. Não há dúvida, ao menos, de que “o campo dos direitos humanos se tornou controverso” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 66).

Este autor ressalta também como “o conceito de direitos humanos se embasa num conjunto bem conhecido de pressupostos, todos os quais são claramente ocidentais” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 69). Assim, a Declaração Universal¹⁷ dos Direitos Humanos de 1948, rascunhada sem a participação da maioria dos povos do mundo, é ocidental e liberal por, entre outros motivos, reconhecer quase exclusivamente direitos individuais e priorizar os direitos civis e políticos sobre os econômicos, sociais e culturais, sendo que durante muito tempo o único direito econômico reconhecido foi à propriedade (SOUSA SANTOS, 2010).

O “descobrimento” da pobreza massiva existente na Ásia, na África e na América Latina no período de pós-guerra (ESCOBAR *apud* LANDER, 2005b), definida em relação ao padrão europeu, transformou dois terços da humanidade em comunidades carentes, precisadas da intervenção do “sacrifício salvador” em prol da expansão do direito universal à modernidade e ao capitalismo¹⁸. A intervenção faz-se após

[criticam-direitos-humanos-nos-eua-em-forum-da-onu,635087,0.htm](http://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,MUL1525399-5602,00-)>. Acesso em 16 ago. 2011. EUA CRITICAM situação dos direitos humanos em Cuba, Venezuela e Honduras. **G1. O Portal de Notícias da Globo**, 11 mar. 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,MUL1525399-5602,00->

[EUA+CRITICAM+SITUACAO+DOS+DIREITOS+HUMANOS+EM+CUBA+VENEZUELA+E+HONDURAS.html](http://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,MUL1525399-5602,00-)>. Acesso em 16 ago. 2011.

¹⁶ Cf. GOVERNO do estado deveria ser responsabilizado pelo “garimpo” de policiais. **Justiça Global Brasil**, 14 fev. 2011. Disponível em: <<http://global.org.br/programas/governo-do-estado-deve-ser-responsabilizado-pelo-%E2%80%9Cgarimpo%E2%80%9D-de-policiais/>>. Acesso em 16 ago. 2011.

¹⁷ Sousa Santos (2010, p. 67) afirma que “se concebidos como universais, os direitos humanos sempre serão um instrumento da luta de ocidente contra qualquer concepção alternativa da dignidade humana que seja socialmente aceita em outra parte”.

¹⁸ A esse respeito, alguns autores indicam a necessidade de um esforço para a “desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal, e a desnaturalização e desuniversalização da modernidade” (LANDER, 2005b,

ser reconhecido o direito de tais comunidades a progredirem de acordo à monocultura do tempo linear, e serem inseridos no modelo de produção dominante, em virtude do qual são estabelecidas as suas carências. Em decorrência disso, o estabelecimento de uma ordem de direitos universais de todos os seres humanos não significou outra coisa que o passo prévio “para exatamente negar o direito à maioria deles” (LANDER, 2005b, s/p.).

A “reconstrução intercultural dos direitos humanos” constitui uma “globalização desde abaixo” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 67). A reconstrução pode ser efetuada por meio de “diálogos transfronteiriços sobre preocupações isomórficas” em que manem noções de direitos humanos com “competência global e legitimidade local” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 67). Isto é, os direitos humanos interculturais devem servir como orientação para outros coletivos ou comunidades, longe de pretensões de universalidade, devendo ser legítimos para cada comunidade por estarem situados no contexto sociopolítico e econômico em que se inserem. Essas duas características dos direitos humanos linguísticos representam, para Sousa Santos (2010, p. 67), “os dois atributos de uma política contra-hegemônica de direitos humanos no nosso tempo”.

A respeito dos direitos linguísticos, considero, concordando com Phillipson, Rannut e Skutnabb-Kangas (1995), que eles devem ser considerados humanos no sentido em que devem ser reconhecidas a todos os indivíduos e grupos normas ou leis que os garantam, independentemente do lugar da sua residência, sendo que nenhum estado pode ter justificativa de infringi-las ou restringi-las. Isto é, os direitos linguísticos são direitos humanos per se. Por outro lado, a questão da língua e do direito linguístico é de extrema relevância para a plena observância e garantia de direitos humanos fundamentais tais como o direito a não-discriminação, igualdade perante a lei, liberdade de pensamento e expressão, direito de igualdade no acesso aos serviços públicos, direito à realização dos direitos econômicos e culturais indispensáveis à dignidade e ao livre desenvolvimento da personalidade do indivíduo, direito à participação na vida cultural e, de especial relevância para este estudo, o direito à educação escolar. Isto é, os direitos linguísticos são também requisito para a garantia dos direitos

s/p.), assim como a “resistência ativa ao próprio desenvolvimento” (ESCOBAR, 2005, s/p.).

humanos fundamentais (PHILLIPSON; RANNUT; SKUTNABB-KANGAS, 1995).

O reconhecimento e garantia dos direitos humanos linguísticos deve assegurar a construção por parte da criança do repertório linguístico necessário para a sua sobrevivência social e psicológica, assim como para a sua participação econômica e política (PHILLIPSON; RANNUT; SKUTNABB-KANGAS, 1995).

Ferramentas jurídicas hegemônicas como os direitos humanos podem ser utilizadas para objetivos não-hegemônicos, desde que a concepção que se tenha delas seja não-hegemônica, isto é, uma concepção provinda das populações subalternas, tanto do Ocidente quanto de fora dele, aquelas que foram marginalizadas e silenciadas pelas concepções dominantes de tais ferramentas (SOUSA SANTOS, 2003). O direito, como a ciência moderna, a escola e o letramento, pode tanto ser tão autoritário quanto emancipador (SOUSA SANTOS, 2004).

No século XXI, a defesa do direito como ferramenta contra-hegemônica torna-se mais pertinente se levarmos em conta que a mercadorização da experiência social (SOUSA SANTOS, 2004; CORONIL, 2005), a “transmaterialização da riqueza” (CORONIL, 2005), e a vigência do “fascismo social” (SOUSA SANTOS, 2004), fazem com que o conceito de riqueza centre-se exclusivamente no seu aspecto material, sem levar em consideração o reconhecimento e garantia de direitos. Assim, muitas populações em países “emergentes” como o Brasil, tendem a identificar como riqueza a sua maior capacidade de consumo e acesso ao crédito, apesar dos seus direitos se verem restritos ao direito como proprietários e consumidores. Nos países emergentes, a ampliação das classes médias reflete o aumento na capacidade de consumo de vastas camadas populacionais — e a capacidade de crédito das suas entidades financeiras —, porém não é acompanhada por uma melhora na garantia de direitos básicos, como educação, saúde, trabalho e moradia dignos e de qualidade. Esses direitos são, pelo contrário, a prioridade nos “cortes”¹⁹ em diversos

¹⁹ ONG denuncian ante Naciones Unidas los recortes de derechos sociales impulsados por el Gobierno. **Amnistía Internacional**. 07 mai. 2012. Disponível em: <<http://www.es.amnesty.org/noticias/noticias/articulo/ong-denuncian-ante-naciones-unidas-los-recortes-de-derechos-sociales-impulsados-por-el-gobierno/>>. Acesso em 17 jul. 2012.

países europeus *submergentes* como Portugal, Espanha, ou Grécia, por causa de “crises” financeiras²⁰.

A “brasilização do mundo” (BECK *apud* SOUSA SANTOS, 2003, p. 20), ou crescimento estrutural da exclusão social, está acompanhando o crescimento econômico tanto das economias centrais como das economias periféricas. A *brasilização* do mundo consiste na hiper-inclusão social da “sociedade civil íntima” — cidadãos com os níveis mais elevados de renda e inclusão social e, portanto, com o maior número de direitos — e a hiper-exclusão da “sociedade civil incivil” — composta por aqueles “quase por completo invisíveis” (SOUSA SANTOS, 2003, p. 25) e sem quaisquer direitos. Para o a globalização hegemônica, todavia, é legítima a produção de formas de exclusão social amplas, pois a expansão desenfreada do capitalismo é o seu interesse geral, e para ele, essas formas de exclusão serão positivas desde que sejam de utilidade na promoção do crescimento (SOUSA SANTOS, 2003).

O objetivo da reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos escolares constitui, portanto, um passo em direção à legitimação e criação de “constelações de saberes e de práticas credíveis ao que hoje se designa por globalização neoliberal” que pretende “sujeitar a totalidade inesgotável do mundo à lógica mercantil” (SOUSA SANTOS, 2004, p. 814).

Concluindo, os direitos humanos são aqueles válidos para todos os seres humanos, independentemente do território onde habitarem e a autoridade a quem se subjugarem. Porém, eles serão emancipadores apenas se forem reconstruídos interculturalmente e caso seja negada a sua universalidade. Por outro lado, a escola não é só um direito quanto uma obrigação humana, motivada pela necessidade de sobreviver num sistema econômico universal dominante. Para os Guarani, a educação escolar é uma arma de defesa e sobrevivência, e as práticas de linguagem que se desenvolvem nas suas escolas são caras à sua capacidade de sobrevivência e interlocução perante a sociedade envolvente *jurú’a*, assim como à sua própria preservação como etnia diferenciada. Torna-se por isso necessário discutir e problematizar a identificação e a garantia de direitos humanos linguísticos escolares interculturais.

²⁰ LA CRISIS, una estafa detrás de otra. **Attac España**. 21 jun. 2010. Disponível em: <<http://www.attac.es/2010/06/21/la-crisis-una-estafa-detras-de-otra/>>. Acesso em 17 jun. 2012.

Para tanto, apresento, no próximo capítulo, aspectos da linguística aplicada e da pesquisa interpretativista de cunho etnográfico. As orientações teóricas e metodológicas dessas duas áreas foram utilizadas neste trabalho para dar resposta à pergunta de pesquisa, a partir da visão da comunidade da EIEF Itaty, da aldeia guarani do Morro dos Cavalos.

3 METODOLOGIA

Figura 1 - A BR-101 na Terra Indígena do Morro dos Cavalos



Fonte: Fotografia de Carlos Maroto Guerola, 2011.

Em contextos de contato intercultural, como as aldeias indígenas brasileiras — tento visibilizar na fotografia acima tal contato, por meio de uma das placas da BR-101 que avisam sobre a presença de índios àqueles que se locomovem pelas suas terras —, o papel da pesquisa acadêmica torna-se essencial, especificamente no caso da educação escolar indígena, para possibilitar a junção dos conhecimentos, epistemologias e *ethos* indígenas com o conhecimento técnico-científico. Neste trabalho, os pressupostos que permitem a transdisciplinaridade necessária para tratar de questões de política linguística, e, especialmente, de questões de ensino/aprendizagem de línguas, são aqueles da linguística aplicada.

Assim, situada numa linguística aplicada em que se produz o encontro das fronteiras de diferentes áreas de investigação, “mestiça ou nômade” (MOITA LOPES, 2006, p. 99), esta pesquisa concorda com o entendimento transdisciplinar (CELANI, 2006) ou interdisciplinar de outros autores como Sealey & Carter (2004) — conforme citados por Cavalcanti (2006, p. 234) — que sugerem que “alguns aspectos do comportamento linguístico são mais precisamente descritos com a ajuda de intravisiões das disciplinas das ciências sociais ao invés de outras disciplinas que se preocupam primeiramente com a linguagem”.

Partindo de uma abordagem interdisciplinar, portanto, no encontro de ciências como a linguística, as ciências da educação, a sociologia, a história, a antropologia social, a filosofia ou o direito, em base a uma metodologia qualitativa de pesquisa, defendo que, quer as

escolas diferenciadas²¹ quer as não diferenciadas, ainda precisam de um número muito maior de pesquisas de base etnográfica a partir das quais possam adaptar a sua prática às necessidades e interesses das comunidades, de forma a agilizar o processo de ensino/aprendizagem, tornando-o mais útil e significativo e, conseqüentemente, mais atraente e melhor sucedido.

Entendendo a linguística aplicada como uma área das ciências sociais (MOITA LOPES, 2006; CAVALCANTI, 2006), este trabalho pretende ser parte da “coligação hegemônica” que “desafia a hegemonia do mercado da globalização do pensamento único” (MOITA LOPES, 2006, p. 86). Esta coligação deve estar envolvida na geração de conhecimento que tenha como fim “colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem” (MOITA LOPES, 2006, p. 86). Assumo como dever dos linguistas aplicados, em consonância com este autor, aproximarmos-nos de áreas “que focalizam o social, o político e a história”, para que os estudos gerados nela não só possam “falar à vida contemporânea” (MOITA LOPES, 2006, p. 96), mas também transgredir o que é escrito em revistas científicas e falado em congressos e seminários, indo além do suporte papel — ou *powerpoint* — que restringe as repercussões dos nossos olhares e das nossas palavras.

Este trabalho enquadra-se na tradição de pesquisas em linguística aplicada consagrada por autores como Cavalcanti (2006), César e Cavalcanti (2008), Souza (2005), D’Angelis (1999) ou Maher (1998), dentre outros, que, tendo o Brasil como *locus* de enunciação, vêm problematizando, partindo de metodologias interpretativistas, a teia das armadilhas potenciais (CAVALCANTI, 2006) do ocidentalismo nas pesquisas em contextos escolares indígenas. Esses autores têm desenvolvido no Brasil um paradigma de pesquisas mais ecológico e crítico a respeito da pretensão de universalidade de conceitos como escola, letramento ou língua, em contextos multiétnicos, especialmente da região amazônica, mas também com foco em contextos da região sul e sudeste.

No que diz respeito à pesquisa em contextos indígenas guarani, “as pesquisas realizadas na área educacional indígena guarani, e em especial no Estado de Santa Catarina, ainda são reduzidas, isto porque a educação escolar guarani oficial e diferenciada tem uma história muito

²¹ A escola “diferenciada” constitui o modelo de escola indígena estabelecido, a partir da Constituição Federal de 1988, pelos seguintes instrumentos jurídicos: Brasil 1991a, 1991b, 1996, 1999a, 1999b, 2001, 2009.

recente” (VIEIRA, 2006, p. 19). É reduzido também, portanto, o número de pesquisas que envolvem o estudo de práticas da linguagem dentro dela.

Contudo, existe um considerável histórico recente de pesquisas a respeito de práticas de linguagem escolares em contextos indígenas no sul do Brasil. Dentre as áreas do conhecimento científico com programas de pós-graduação em universidades brasileiras, destacam-se duas que abordam com maior frequência questões relacionadas com as práticas da linguagem na educação escolar indígena: a área da educação e a área da linguística. Todavia, estas áreas não abrangem a totalidade de trabalhos produzidos sobre essas questões, existindo trabalhos de extraordinária relevância em áreas como a história ou a antropologia social. Além dessas áreas, outras como a psicologia, a sociologia e as ciências sociais têm contribuído com os estudos sobre educação escolar em comunidades indígenas, em geral, e guarani, em particular.

Na educação, destacam-se trabalhos que, a partir de diferentes abordagens teóricas, mas todos eles através de uma metodologia qualitativa de cunho etnográfico, abordam questões como as relações entre a oralidade indígena e a prática da escrita na educação escolar (BARROSO, 2009; NEVES, 2009); o papel da língua indígena na construção de uma escola diferenciada (OLIVEIRA, 1999), o papel da alfabetização na língua indígena para as comunidades indígenas (SOBRINHO, 2010); o modo em que a educação escolar indígena está trabalhando na preservação ou recuperação das línguas indígenas (FIALHO, 2010); ou o papel e importância da língua portuguesa na educação escolar (SILVA, 2005; PAES, 2002). Outros trabalhos realizados na área da educação relevantes a este trabalho, por abordarem questões sobre educação escolar guarani ou educação escolar indígena na região sul do Brasil são: Bergamaschi (2005), Couto (2007), Testa (2007), Silva Batista (2005), Belz (2008), Markus (2006), Hofmann (2004), Ferri (2000), Nobre (2005), Borsatto (2010), Both (2005), Pieruccini (2001), Lang (2010), Vieira (2006) e Cota (2008).

Já a linguística, a partir de abordagens teóricas divergentes tais como os estudos de letramento, a linguística textual, a linguística aplicada, a sociolinguística, a fonologia ou a política linguística, nem sempre através de metodologias de pesquisa qualitativa, têm abordado questões como as práticas de linguagem na educação escolar de comunidades indígenas em relação ao letramento em língua portuguesa (PRADO, 2005; TEIS, 2007); as práticas de numeramento-letramento em contextos de formação de professores indígenas (MENDES, 2001); as práticas de letramento em relação às orientações do RCNEI (SIMAS,

2009); a aproximação das comunidades à modalidade escrita da linguagem (PAULA, 2001); a construção de identidades na relação dos educandos com a língua indígena (FREITAS, 2003); as representações por parte de professores indígenas a respeito da escola e das línguas faladas nas aldeias (NETO, 2009; NINCAO, 2003); os sentidos atribuídos por professores indígenas à educação escolar nas suas aldeias (HENTZ, 2005); as políticas linguísticas no projeto político pedagógico das escolas (SALES, 2010); os possíveis subsídios na formação de professores para o estudo e reflexão sobre a atitude linguística das comunidades indígenas (ISIDORO, 2006); o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua (GUEDES, 2002); a aquisição do português oral por parte de crianças indígenas (FILHO, 2000); ou alguns aspectos fonológicos das línguas indígenas e a sua relação com a ortografia dessas línguas e a educação escolar (ALBURQUERQUE, 2007). São destacáveis outros trabalhos realizados na linguística envolvendo comunidades guarani tais como Filho (2005), Martins (2003) ou Borges (1998).

Na área de história, Rosa (2009) e Salvaro (2009) contribuíram significativamente com os seus estudos sobre educação escolar guarani em Santa Catarina. Finalmente, a antropologia social também tem contribuído significativamente à área da educação escolar indígena com produções sobre letramento e práticas da escrita em português e língua indígena (SCARAMUZZI, 2008), e ricas etnografias da prática escolar em várias aldeias guarani (MELO, 2008; LIMULGA, 2007), também presentes na produção de programas de pós-graduação em sociologia (CARVALHO, 2006).

Deste modo, esta dissertação pretende, dentro da linguística aplicada, continuar e complementar o trabalho de pesquisa em que se enquadram as obras supracitadas, de forma a contribuir, na interlocução com elas, para a diferenciação efetiva das escolas indígenas. Para contribuir na reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos escolares nesses contextos, em consonância com a necessidade, apontada por Pennycook (2010), de *desinventar* as línguas como sistemas abstratos, em favor de uma noção de língua que foque nas práticas observáveis dos falantes (GARCÍA, 2009), López (2006b, s/p.) indica a necessidade de distanciar-se da tradição positivista e aproximar-se de uma abordagem interdisciplinar, intuitiva e êmica, que visibilize “a maneira em que as próprias famílias indígenas e os seus membros concebem a aprendizagem e ensino idiomático”, e identifique junto com elas “o tipo de complementação que elas desejam estabelecer

entre os dois ou três idiomas que falam e desejam que os seus filhos falem, leiam ou escrevam”.

A reconstrução intercultural dos direitos humanos exige um conhecimento aprofundado das necessidades e reivindicações dos coletivos tradicionalmente silenciados, através de suas próprias perspectivas. Seguindo esse objetivo, a pesquisa interpretativa e a teoria ao seu respeito, apesar da sua tradição etnocêntrica (Cf. VAN MAANEN, 1988), se desenvolveram “a partir do interesse nas vidas e perspectivas das pessoas que tinham muito pouca ou nenhuma voz na sociedade” (ERICKSON, 1990, p. 86).

Assim sendo, entendo que a metodologia mais apropriada para a visibilização a que venho fazendo menção — uma “atividade criativamente subversiva na área da educação” (ERICKSON, 1990, p. 187) — é a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, ou “pesquisa interpretativa de observação participante” (ERICKSON, 1990, p. 81). Pesquisa interpretativa no sentido em que se enquadra na “família de abordagens” cujo “interesse de pesquisa central é o significado humano na vida social e a sua elucidação e exposição por parte do pesquisador” (ERICKSON, 1990, p. 77). O principal critério de validade é o significado imediato e local das ações, do ponto de vista dos seus atores, os participantes (ERICKSON, 1990). Numa etnografia, o pesquisador

encontra-se diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor (ANDRÉ, 1995, p. 20).

A etnografia possibilita a aproximação gradativa do pesquisador ao significado e ao entendimento dos participantes, se familiarizando com as formas de compreensão da realidade do grupo estudado. Ademais, como o pesquisador também é participante, a pesquisa etnográfica implica a sua auto-observação e reflexividade ativa, pois ele deve avaliar as suas ações, e se analisar com a mesma exaustividade com que analisa o resto dos participantes, de forma a compreender seu papel no processo da pesquisa (MASON, 1996).

O pesquisador não pode ser neutro nem objetivo. A etnografia não esconde a mediação entre as vozes dos participantes, as interpretações de quem fala e quem escuta, e as palavras que fazem parte do texto final: a interpretação, geração, seleção e apresentação dos

dados obtidos através das observações e interlocuções com professores e estudantes da EIEF Itaty, neste estudo etnográfico, são mediadas “pelo instrumento humano, o pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 28). A pesquisa etnográfica prioriza, contudo, “os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador” (ANDRÉ, 1996, p. 46).

Para essa priorização acontecer, a pesquisa etnográfica na escola deve respeitar dois princípios (ERICKSON, 1990): o princípio êmico, que pede ao observador que se afaste de visões, modelos e esquemas preestabelecidos, para considerar o fenômeno escolar “sob o ponto funcional do dia a dia”; e o princípio holístico, que pede ao observador que examine a unidade de estudo como um todo, pois “todos os aspectos têm relevância para a análise da interação” (ERICKSON *apud* CANÇADO, 1994, p. 56).

A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico implica uma observação participante porque envolve

Métodos de geração de dados que implicam a imersão do pesquisador no contexto de pesquisa; e a observação sistemática das dimensões daquele contexto, e das interações, relações, ações, eventos, etc., dentro dele (MASON, 1996, p. 60).

A observação participante consiste principalmente na interação constante do pesquisador com os outros participantes da pesquisa, no terreno deles. Através dessa interação, o pesquisador e o seu trabalho, de início talvez estranhos aos outros participantes e ao lugar onde habitam, passam a se relacionar, pesquisar e refletir com eles de forma muito mais familiar e com maior confiança (VAN MAANEN, 1988). A pesquisa interpretativa de observação participante é aquela em que o estranho, se adentrando numa comunidade culturalmente alheia, torna-se, de forma imprevisível, “uma parte ativa das relações que se estabelecem cara a cara naquela comunidade” (VAN MAANEN, 1988, p. 9). A observação participante pede ao pesquisador, na medida do possível, que se envolva com o ambiente, com problemas, com a língua e com as relações sociais do grupo que pesquisa, uma vez que, através desse envolvimento, será possível elaborar um relato do mundo social em um estudo rico, complexo e, portanto, sincero (VAN MAANEN, 1988).

Através da observação participante, procurei analisar as práticas dos atores envolvidos na EIEF Itaty, minha unidade de estudo, com base em três dimensões, quais sejam, a dimensão institucional ou organizacional, a dimensão instrucional ou pedagógica e dimensão sociopolítica ou cultural (ANDRÉ, 1995). A dimensão institucional ou organizacional está relacionada ao contexto da prática escolar — infraestrutura, agentes, recursos humanos e materiais, etc. —; a dimensão instrucional ou pedagógica está relacionada às situações de ensino/aprendizagem nos encontros professores-alunos-conhecimentos — objetivos e conteúdos, atividades, material didático, interação em sala de aula, formas de avaliação, etc. —; e a dimensão sociopolítica ou cultural está relacionada aos “determinantes macroestruturais da prática educativa” (ANDRÉ, 1995, p. 44), isto é, as forças políticas, econômicas e sociais, e os valores que configuram a situação histórica e contexto específico em que a EIEF Itaty se enquadra.

Finalmente, quero destacar que a pesquisa de campo através da observação participante há de ser “tão intuitiva, ou radicalmente indutiva, quanto possível” (ERICKSON, 1990, p. 135), sem serem estabelecidas com antecedência categorias para a observação, mesmo já tendo em mente aspectos conceituais de interesse para a pesquisa, anteriores ao seu começo (ERICKSON, 1990). As categorias de análise na etnografia da prática escolar devem ser êmicas, isto é “derivadas dos próprios conceitos e categorias dos professores e dos alunos” (WATSON-GECEO, 1997, p. 136). Além do caráter êmico das categorias que não de ser estabelecidas ao longo do estudo, estas devem ser elaboradas “com base em um diálogo muito intenso com a teoria” (ANDRÉ, 1995, p. 45), pois, na pesquisa etnográfica, “a indução e a dedução estão em diálogo constante” (ERICKSON, 1990, p. 81).

Nem mesmo as perguntas de pesquisa devem estar completamente determinadas, pois é assumido que através da observação-participante continuada, sem expectativas que possam limitar conceitualmente essa observação, uma intuição para a relevância das perguntas e das conclusões vai emergir graças à indução (ERICKSON, 1990), isto é, graças às inferências de acordo com o campo social. Ao longo da observação-participante, é realizada uma delimitação progressiva do foco de estudo (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, após uma fase inicial aberta, em que o pesquisador toma contato com a situação, com os sujeitos e com o contexto, chega-se a uma “focalização progressiva” (STAKE *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 46), em que, uma vez familiarizado com o campo social e com as questões de estudo mais relevantes já evidenciadas, a geração de dados é

direcionada de acordo com essas questões, tornando-se, portanto, mais produtiva. Nos estágios finais da pesquisa, conseqüentemente, o foco é estabelecido, e as perguntas de pesquisa tornam-se mais específicas, sem deixar de lado o viés êmico que deve caracterizá-las. Tudo isto implica que o plano de trabalho no campo de pesquisa deve ser aberto e flexível, pois as categorias de observação e análise, e até mesmo as perguntas de pesquisa definitivas, dependem dos próprios conceitos e categorias do conjunto de participantes, e do diálogo que deve ser mantido com a teoria ao longo do trabalho de campo.

No caso desta pesquisa, apenas a noção de direito humano linguístico e a vontade de trabalhar em contextos indígenas mantiveram o seu vigor desde o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Linguística em 2010 até a defesa desta dissertação. O progressivo desenvolvimento da leitura das referências bibliográficas foi abrindo novas perspectivas a respeito dos direitos humanos, da educação escolar, das populações indígenas e da língua, que reverteram na desconstrução e quebra de uma infinidade de paradigmas.

Posteriormente, uma vez iniciadas as atividades de observação participante na EIEF Itaty na aldeia guarani do Morro dos Cavalos, após a fase inicial aberta das primeiras semanas de contato e entrada em campo, comecei a visualizar, com efeito, a delimitação progressiva do foco de estudo, isto é, fui sendo guiado pelas categorias de análise êmicas de professores e alunos, dentro de um intenso debate com a teoria. Assim, as categorias êmicas foram emergindo de forma concomitante aos dados, e elas viriam depois a ser confirmadas nas entrevistas com os professores. Foi a partir dessas categorias dos participantes que a análise dos dados foi realizada, estabelecendo os focos e especificando as próprias perguntas de pesquisa, que na fase final deste estudo foram completamente concretizadas.

3.1 A GERAÇÃO DE DADOS

O corpus desta pesquisa interpretativa, realizada através de um estudo etnográfico, entendido a partir da observação participante, foi elaborado principalmente através de duas fontes principais: olhar e perguntar (ERICKSON *apud* CANÇADO, 1994).

Com relação ao “olhar”, as técnicas de observação utilizadas foram, principalmente, a elaboração de um diário de campo e a análise de materiais didáticos. Ao longo do segundo semestre de 2011 acompanhei a rotina escolar da EIEF Itaty, por meio de visitas regulares à escola, aproximadamente duas por semana. Nessas visitas mantive

contato regular com os membros da escola — docentes, discentes, demais servidores e outros moradores da aldeia —, mantendo conversas informais sobre assuntos relacionados à educação escolar, ensino/aprendizagem de línguas na escola, e quaisquer outros aspectos do cotidiano e do presente, passado e futuro do *tekoa* Itaty. A atividade de pesquisa mais habitual foi a observação de aulas, de todas as turmas e níveis, com foco nos turnos de manhã e de tarde. A observação de outras atividades da escola — reuniões, mutirões, passeios, etc. — também constituiu uma fonte importante de geração de dados, assim como a realização de registros fotográficos.

A observação participante da prática e rotina escolar da EIEF Itaty foi caracterizada pela irregularidade, pois algumas circunstâncias em que se encontrava a escola ao longo do ano de 2011 acarretaram a instabilidade das suas atividades. Os desencontros dos professores guarani com o então diretor *juru'a*, greves na rede de ensino estadual, conflitos com agências governamentais, como a Fundação Nacional da Saúde, e as aulas da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC²² — de que são alunos todos os professores guarani empregados na EIEF Itaty durante o desenvolvimento deste estudo —, foram alguns dos aspectos que motivaram tal instabilidade. A atividade de algumas turmas foi mais constante, motivo pelo qual foi mais fácil observá-las com maior regularidade, fato que gerou uma assimetria entre as observações das diferentes turmas.

Para “perguntar”, a técnica mais utilizada foi a entrevista. Gravei em áudio entrevistas semi-estruturadas com os cinco professores guarani colaboradores da pesquisa: os professores Adão Antunes, Eunice Antunes, João Batista Gonçalves, Joana Mongelo e Marcos Morreira. As entrevistas, de aproximadamente duas horas de duração, foram realizadas na escola no mês de novembro de 2011. A riqueza das respostas dos professores às minhas perguntas multiplicou exponencialmente o corpus de dados, que por meio de cinco entrevistas qualitativas alcançou uma riqueza de detalhes e pormenores que indicou a conveniência de centrar o estudo na visão dos professores a respeito das práticas da linguagem a serem aprofundadas na escolarização dos Guarani na EIEF Itaty. Por outro lado, as restrições temporais da observação participante impediram o aprofundamento das minhas relações com os alunos, motivo pelo qual estimei conveniente não

²² UFSC. Licenciaturas Indígenas. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Disponível em: <<http://licenciaturaindigena.ufsc.br/>>. Acesso em 22 mai. 2012.

priorizar as suas perspectivas a respeito dos seus direitos humanos linguísticos escolares. Tais perspectivas são, sem dúvida nenhuma, imprescindíveis para uma reconstrução intercultural mais holística, mas infelizmente não puderam ser aprofundadas nesta dissertação pelas restrições circunstanciais em que se enquadra uma pesquisa de mestrado.

Ao longo da pesquisa, e especialmente na sua fase final, tenho tentado compartilhar os resultados desse estudo, fornecendo informações constantes e materiais a respeito nas minhas conversas com os participantes, a fim de que eles pudessem sentir-se representados de forma mais fidedigna, construindo uma representação mais justa e completa das suas perspectivas (MASON, 1996). Considero justo outorgar aos participantes a capacidade de edição e autorização sobre as informações e ideias que serão tornadas públicas (Cf. LUDKE; ANDRÉ, 1986), não só para preservá-los e garantir o bom uso das informações, mas também para comprovar de fato a competência global e a legitimidade local dos direitos humanos linguísticos escolares da EIEF Itaty reconstruídos interculturalmente. Os participantes da pesquisa e professores colaboradores Eunice Antunes, Adão Antunes, Marcos Morreira, João Batista Gonçalves, Joana Mongelo e Marco António Oliveira da Silva autorizaram a utilização dos seus nomes no texto final da pesquisa, e aprovaram as suas falas no modo em que aparecem aqui citadas.

3.2 MOTIVAÇÃO PESSOAL

Comecei a estudar inglês aos oito anos, na escola pública de ensino fundamental que frequentei na minha terra, Valdepeñas, um *pueblo* no coração do centro sul da Espanha, no limite sul de La Mancha. Eu acho que já então uma pergunta ficava piscando na minha cabeça, pois perto de Valdepeñas, além do espanhol europeu e as suas múltiplas variedades, falam-se outras três línguas reconhecidas como co-oficiais no país, além de algumas outras a que ainda não foi reconhecido tal status, como o bable, em Astúrias. Olhando do Marrocos (onde as pessoas são e se comunicam em outras tantas línguas como o berbere, o árabe, o francês, etc), à esquerda desse país, fala-se uma outra língua românica, muito próxima da minha, o português; mais em direção ao norte, o francês, o provençal, o bretão (dentre outras); à direita, o italiano, o sardo, e outras línguas românicas, podem ser ouvidas nos mercados, na televisão, nas camas dos homens e mulheres que contam seus segredos, aflições e sonhos em outras línguas diferentes do inglês.

Isso sem levar em conta todas as outras línguas dos migrantes que por diversos motivos vão coabitar aquelas porções de terra. Mas era o inglês que estudávamos na escola, sendo que apenas essa língua e o francês eram ofertadas para nós aprendermos. Por que? Por que aprendermos o inglês em Valdepeñas se não tínhamos contato nenhum com pessoas que falassem aquela língua? Perguntava eu. Por que havia tantas pessoas a diferentes distâncias da cidade, e dentro da cidade, que conversavam (e ainda hoje conversam) em outras línguas, e a escola não oferecia (e ainda não oferece) o ensino delas? As pessoas que falam essas línguas não tinham nada relevante a comunicar? Não valia a pena aprender as suas línguas? E o que era mais importante: Por que aprender de forma compulsória na sala de aula desde os oito anos a língua e a cultura de um povo com o qual eu achava que o meu não tinha nada a ver, a Inglaterra? Por que eles tinham o direito a passar férias em Mallorca, ou em Tenerife, ou em Madri, e ter toda a informação necessária (em aeroportos, hotéis, restaurantes, etc) escrita na sua língua, e eu tinha o dever de aprendê-la? Por que eles não aprendiam a minha língua (de forma “compulsória”) nas suas escolas? E por que a escolha dessa língua no ensino, como (muitas vezes a única) língua estrangeira, era feita em tantas outras partes do planeta?

Sem ter ainda uma resposta extremamente elaborada a essa pergunta, chegou a adolescência, e com ela as músicas que me fizeram apaixonar pela língua que me tornou diferente na homogeneidade, e até hoje me torna igual na diferença, o português brasileiro. Nessa busca, me formei como tradutor, e comecei a me interrogar pelo entendimento das políticas das línguas, do porquê da escola, do porquê das línguas na escola, no caso da Bolívia, por exemplo, em que mais de 60% da população viu tradicionalmente negadas as suas línguas nas escolas que lhes tornariam “cidadãos”, “escolarizados”, quase “dignos” de serem chamados “seres humanos”, em prol do ensino da língua “castelhana” (de Castilha, a minha terra...).

Foi em Cochabamba, na Bolívia, que nasceu o interesse de trabalhar com línguas indígenas, na minha aula de quéchua, por eu considerar que os métodos e ideias sobre línguas, do modo como eram apresentados, dificultavam um processo que deveria ser fluido, ágil e que facilitasse o acesso ao conhecimento a partir da experiência dos participantes. Nessa época, me interessei em saber mais sobre esse ensino na escola regular. Como será o ensino de línguas indígenas no ensino fundamental escolar institucionalizado? Quis saber.

Desse interesse pela aprendizagem de línguas, pelo seu ensino, pela política, pela educação escolar como um todo, pelo Brasil, pelos

povos indígenas, pelo povo Guarani, e por outras formas e línguas para pensar o mundo no século XXI, em que o neoliberalismo sufoca em qualquer parte do planeta, nasce este trabalho.

3.3 A NEGOCIAÇÃO DE ENTRADA EM CAMPO

O meu primeiro contato com a comunidade guarani do *tekoa* Itaty se deu através de uma amiga pessoal, que fizera aula de língua guarani na UFSC, nos anos de 2006 e 2007, tendo como professores alguns dos membros das aldeias do Morro dos Cavalos e Massiambu, também no município de Palhoça (SC). Foi através da abertura facilitada por ela que estabeleci contato telefônico com o cacique dessa aldeia, Marco Antônio Oliveira. A escola da aldeia de Massiambu foi escolhida pela sua proximidade a Florianópolis, e por se tratar de uma comunidade com quem eu poderia ter um primeiro contato através de alguém com quem tivéssemos, tanto os Guarani quanto eu próprio, certa confiança.

Ao longo da nossa primeira conversa, o cacique Marco fez referência a alguns dos motivos pelos quais atualmente a comunidade está modificando a sua atitude a respeito da pesquisa universitária na aldeia, como por exemplo: alguns dos membros da comunidade cursam, na atualidade, a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, na UFSC, razão pela qual as pesquisas na aldeia hoje estão sendo desenvolvidas por outros “parentes”, o que torna desnecessário o envolvimento de pesquisadores não-indígenas alheios à comunidade. Por outra parte, muitos dos pesquisadores que desenvolveram pesquisas na aldeia ora não ofereceram retorno suficiente dos resultados das suas pesquisas, ora interromperam instantaneamente o seu envolvimento com a comunidade uma vez concluído o prazo de realização da pesquisa, ou ainda, em alguns casos, fizeram ambas as coisas. A comunidade sente falta de um maior retorno tanto da informação obtida quanto das implicações dos resultados para melhora na vida das aldeias. Além disso, ainda segundo Marco, o envolvimento emocional com os pesquisadores é motivo de certo desconforto e tristeza quando estes interrompem subitamente o seu envolvimento com a comunidade, uma vez que a maioria deles nunca mais os visitam, na medida em que as suas carreiras acadêmicas e profissionais vão progredindo (DIÁRIO DE CAMPO, 17/07/2011).

Meses depois, indaguei os professores guarani sobre este assunto, e perguntei sobre as suas perspectivas a respeito da pesquisa acadêmica. As suas respostas apenas confirmaram ou enfatizaram as colocações de

Marco sobre os motivos para a modificação da atitude a respeito da pesquisa universitária nas aldeias:

Tem muitos [pesquisadores] que sai falando guarani, e tem outros que vêm e não voltam mais, não se adaptam, tem uns que vêm e exploram e aí é ruim, quando é exploração é ruim, já passei por muito dessas também, a pessoa chega ai começa a explorar, explorar muita coisa e depois some, nunca mais volta, nem a resposta, nem uma cópia, né, e ai muitas vezes vai dizer que... nem coloca o nome de quem ele pesquisou (ENTREVISTA COM ADÃO ANTUNES, 01/11/2011).

Nesta fala, o professor Adão Antunes reitera que, embora muitos deles se envolvam nas práticas sociais locais que constituem a língua guarani, e aprendam a falar a língua, são também muitos os pesquisadores “exploradores”, que mal colocam em circulação o conhecimento gerado com as comunidades — “nem a resposta, nem uma cópia”. O professor Adão, além disso, reclama por esses pesquisadores nem ao menos reconhecerem a autoria — “nem coloca o nome de quem ele pesquisou” — das pessoas e comunidades que os receberam.

Posteriormente, o professor Marcos Morreira reiterou, na fala que exponho a seguir, não só o distanciamento dos pesquisadores após a finalização das pesquisas, mas também o distanciamento da própria instituição, a universidade, da qual possuem maiores expectativas:

A aldeia sempre tá de portas abertas às pessoas que querem conhecer a realidade, pesquisam, né, porque a gente espera que através disso, dos alunos da universidade que vêm pesquisar, que a própria universidade com isso abre as portas também pra comunidade indígena, pros alunos que se formarão no ensino médio, que abra as portas pra fazer não só o vestibular, mas entrar em algum meio de cotas... E também apoio nas universidades a partir do momento em que a comunidade precisa de um apoio pra defender alguma causa indígena, que a universidade está apta ali pra nos ajudar, porque tantos universitários que vieram fazer pesquisa né, a comunidade deu tudo pra essa pessoa fazer,

recebeu de mãos abertas, só que muitas vezes nunca teve retorno, simplesmente terminaram e esqueceram [...]. A própria universidade também, né, e eu espero assim, que essa pesquisa aí seja uma ferramenta na universidade pra tar abrindo outros olhares, outros pensamentos, né, que a universidade possa respeitar o nosso pensamento (ENTREVISTA COM MARCOS MORREIRA, 31/10/2011).

Nesta fala, o professor Marcos dá voz à esperança guarani de que, do mesmo modo em que eles abrem as portas das suas aldeias para os pesquisadores universitários, a universidade retorne essa abertura para eles, não só através de políticas afirmativas — vestibulares, meio de cotas — como também colaborando com as suas causas e abrindo passagem para “outros olhares e pensamentos” dentro dela. Em concordância com as posições que argumentei no capítulo anterior, uma proporção considerável das atividades de pesquisa científica e produção contemporânea de conhecimento das instituições de ensino superior tomam como base o totalitarismo epistêmico científico (MIGNOLO, 2004), que necessita do silenciamento da sua alteridade. Assim, ao fazer referência à universidade, Marcos indica a expectativa de que as atividades de pesquisa realizadas nas aldeias sejam uma ferramenta para que a universidade comece a legitimar os significados, regimes de verdade, conhecimentos, economia e cosmologia guarani — “que a universidade possa respeitar o nosso pensamento”.

Contudo, motivados pelo retorno que esperam da própria universidade, na qual estão sendo progressivamente incluídos com maior visibilidade, e com a qual têm estabelecido parcerias mais simbióticas, os Guarani não querem fechar as portas aos pesquisadores universitários. São muitas também as experiências positivas, em que o envolvimento dos pesquisadores se estende ao longo dos anos em parcerias e cooperações duradouras, satisfatórias e estáveis. Assim, no nosso primeiro encontro, Marco comprometeu-se a consultar a comunidade e a dar-me um retorno posterior sobre a minha proposta de visitar a escola da aldeia para acompanhar as suas atividades cotidianas.

Após a resposta positiva à minha proposta, para questões de ordem prática, ele me indicou o contato de um professor não-indígena morador da aldeia. Esse professor me aconselhou a realização da pesquisa na EIEF Itaty do Morro dos Cavalos, por vários motivos, dentre eles, o número de alunos nela ser notavelmente maior do que na escola do Massiambu; o fato de nela serem oferecidas turmas de ensino

médio e Educação para Jovens e Adultos, e a facilidade de deslocamento até o Morro dos Cavalos, muito mais fácil do que até o Massiambu, uma vez que a escola Itaty fica à beira da BR-101, perto de pontos de ônibus com frequência regular de diferentes linhas interurbanas, conforme pode-se ver na fotografia abaixo. O professor para quem fui encaminhado facilitou-me ainda o contato do professor Adão Antunes e do então cacique do *tekoa* Itaty, para eu apresentar a minha proposta de pesquisa para eles.

Figura 2 - O ponto de ônibus, sentido norte, da aldeia do Morro dos Cavalos



Fonte: Fotografia de Carlos Maroto Guerola, 2011.

O professor Adão me recebeu e escutou a minha proposta, mostrando-se durante todo o tempo disposto e interessado nela. Aceitou que eu comesse a frequentar a escola quando eu quisesse, e nos dias que me resultasse mais conveniente, concedendo-me plena liberdade e colaboração para a observação das aulas e do dia-a-dia da escola.

Posteriormente, após um primeiro contato via e-mail, agendei um encontro com o diretor *juru'a* da escola no semestre de observação, com quem conversei acerca da minha pesquisa, sendo que ele também se mostrou receptivo e disposto a colaborar, enfatizando que não haveria nenhum inconveniente em eu frequentar a escola com a regularidade e nos dias que eu estimasse necessário. Finalmente conversei com o então cacique da aldeia, que também aceitou sem problema o meu projeto, oferecendo-me a sua ajuda e outorgando-me total liberdade para visitar a escola, conversar com os professores, observar as aulas, e, em definitivo, para desenvolver à vontade o meu estudo na escola da aldeia.

Tendo discorrido sobre o meu processo de negociação de entrada em campo, contextualizo, a seguir, o campo social da pesquisa: o povo Guarani, o *tekoa* Itaty ou aldeia guarani do Morro dos Cavalos, e a Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty.

3.4 O POVO GUARANI E A EIEF ITATY

Como parte do seu território tradicional, os índios guarani, que foram primeiramente denominados carijós, ocupam o litoral do atual estado de Santa Catarina desde, no mínimo, o início do segundo milênio (LITAIFF; DARELLA, 2000). É muito provável que a Ilha de Santa Catarina fosse a primeira parte deste litoral a ser despovoada pelos Guarani, que dela fugiram para o continente. Há registros tanto do despovoamento da ilha quanto menções à localidade de Viasa ou Viaça — Massiambu — como local de habitação guarani já no século XVI (LITAIFF; DARELLA, 2000). Ao todo, calcula-se que, no início do século XVII, a população indígena no litoral de Santa Catarina era de 100 mil pessoas, conforme indicam relatos da época (SANTOS *apud* VIEIRA, 2006).

Considerados um dos maiores grupos indígenas da América do Sul, estima-se que aproximadamente 225 mil Guarani vivem atualmente no continente americano (segundo Assembleia Intercontinental de 2007, Cf. ROSA, 2009). Outras fontes indicam a existência de, ao menos, 70 mil índios guarani no Brasil, Paraguai e Argentina (ROSA, 2009). Em conjunto, os Guarani ocupam terras entendidas hoje como dentro dos limites geopolíticos de Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Bolívia.

Devido a diferenças de ordem linguística principalmente, Schaden (1974, p. 9) classificou os Guarani no Brasil meridional em três subgrupos distintos: Mbya, Nhandeva ou Xiripa e Kaiowa. De acordo com dados de Ladeira (2003), os Kaiowa encontram-se localizados na região oriental do Paraguai e no sul do Mato Grosso do Sul, com algumas famílias em aldeias próximas às Mbya no litoral do Espírito Santo e Rio de Janeiro. Os Xiripa, presentes também no Paraguai, concentram-se no Brasil em aldeias localizadas no Mato Grosso do Sul, interior de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, e litoral de São Paulo e Santa Catarina. Os Mbya, presentes na região oriental do Paraguai, província de Misiones na Argentina e proximidades de Montevideu no Uruguai, encontram-se no interior e litoral dos estados do sudeste e sul do Brasil, desde o Espírito Santo até o Rio Grande do Sul. Encontram-se ainda algumas famílias Mbya dispersas nos estados de Pará e Tocantins e na região centro-oeste. Assim, a população guarani no Brasil “é estimada em torno de 34.000 pessoas, entre os Kaiowa — 18.000 a 20.000 —, Nhandeva — 8.000 a 10.000 — e Mbya — 5.000 a 6.000 —” (LADEIRA, 2003, s/p.).

Guarani Mbya e Xiripa predominam na faixa litorânea do Espírito Santo até o Rio Grande do Sul, porém, dentre eles, os Mbya passaram a

predominar numericamente (ROSA, 2009), sendo que em algumas aldeias são bastantes os descendentes de casamentos mistos entre membros dos dois subgrupos. Esses grupos familiares Mbya e Xiripa, que têm procurado historicamente formar seus assentamentos na Mata Atlântica, ocupavam, nas regiões sul e sudeste do Brasil, cerca de 100 áreas no início do século (LADEIRA, 2003). Nas terras do atual estado de Santa Catarina estima-se a presença de 1.250 Guarani Xiripa e Mbya, distribuídos em 20 aldeias no litoral e no interior do estado (ROSA, 2009). Além da população Guarani, atualmente, no estado de Santa Catarina, encontram-se os grupos Xokleng e Kaingang. Os três grupos constituem um contingente total de cerca de 12.000 indígenas, que vivem

em 40 aldeias — acampamentos em terras tradicionais e às margens da BR 101, terras indígenas oficialmente demarcadas e outras ocupações — em regiões próximas ao litoral, no Vale de Itajaí e no oeste do Estado. (VIEIRA, 2006, p. 31)

Apesar das melhoras nas suas condições de vida no Brasil, após as significativas mudanças jurídicas acontecidas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, como o reconhecimento de várias demarcações de terras indígenas para as comunidades guarani da faixa litorânea de Santa Catarina, o presente ainda está longe do futuro que os Guarani imaginam para si. Por constituírem uma população minoritária etnicamente diferenciada, sofrem constantes pressões e tentativas de controle das suas dinâmicas sociais e territoriais (LADEIRA, 2003) e “encontram-se ainda hoje em situações e contextos de pressão advindos da sociedade envolvente, seja nacional ou regional. Muitos vivem na miséria, além de desterrados” (LITAIFF; DARELLA, 2000, p. 11).

Em Santa Catarina, das 23 áreas ocupadas por Guarani, 16 ainda não foram legalizadas, o que faz com que, presentes em áreas sem providência e áreas em processo de legalização, 57% da população guarani do Estado não possua área garantida para viver (NEIRA; DARELLA; FANTINI, 2009). A primeira terra indígena guarani reconhecida em Santa Catarina foi a Terra Indígena Mbiguaçu em 2000 (Cf. NOTZOLD; BRIGHENTI, 2009).

A ocupação guarani da região do Morro dos Cavalos, na Enseada do Brito, no município de Palhoça (SC), nunca se delimitou à área restrita às moradias atuais, uma vez que o local de residência atual se

configurou após as obras de construção da rodovia BR-101 na década de 60 (LITAIFF; DARELLA, 2000). Essa década foi especialmente significativa para a comunidade guarani do Morro dos Cavalos, pois, como afirma Ladeira,

[...] sofreram o que consideram como primeira invasão em sua área, a construção [...] da rodovia BR 101, que cortou suas áreas de uso, antes contíguas. O crescimento da ocupação na região do entorno, a despeito da criação do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro em 1975, o que também foi um agente cerceador do uso tradicional indígena, provocou a redução dos espaços ocupados pelos Guarani, comprometendo a sua autonomia econômica e a satisfação de suas necessidades (2002, p. 2).

A construção do traçado original da rodovia BR-101 motivou a “descoberta institucional” (LITAIFF; DARELLA, 2000, p. 4) dos índios guarani na região do Morro dos Cavalos. A respeito da sua situação fundiária, a Portaria Declaratória da Terra Indígena Morro dos Cavalos foi publicada pelo Ministério da Justiça no Diário oficial da União em abril de 2008. Atualmente é aguardada a desintrusão da terra. Com 1.988 hectares, a Terra Indígena Morro dos Cavalos possui uma população de cerca de uma centena de pessoas.

O sustento econômico da comunidade na atualidade depende das suas atividades de agricultura, caça, cria de animais domésticos, elaboração e venda de artesanato, trabalho assalariado, assim como de programas governamentais de assistência social como a distribuição de cestas básicas, programa Bolsa Família, etc. A seguinte fotografia mostra alguns exemplos do artesanato guarani:

Figura 3 - Artesanato guarani



Fonte: Fotografia de Bruna, aluna da 3ª série da EIEF Itaty, 2012.

Por sua vez, a Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty foi inaugurada em 1996, sendo o prédio atual definitivamente concluído em 2002. A uma distância aproximada de 20 metros da escola encontra-se uma passarela que une ambas as margens da BR-101, e que começou a ser construída nos primeiros meses de 2011. Do outro lado da passarela encontra-se um restaurante-lanchonete com grande afluência de caminhoneiros, especialmente no horário do almoço, sendo que ambas as margens desse trecho da rodovia são ocupadas por um considerável número de caminhões como estacionamento.

O trecho da BR-101 entre os municípios de Palhoça (SC) e Osório (RS), que atravessa a Terra Indígena Morro dos Cavalos, encontrava-se nos meses de pesquisa em processo de duplicação²³, a exceção da região da terra indígena, sob a qual se planeja a construção de um túnel que comunique os trechos já em duplicação, mas cujas obras estão longe de começar²⁴. O abundante trânsito na BR-101, nesse trecho especificamente, chama logo a atenção, assim como o barulho que ele gera. A poluição acústica da escola e da aldeia é extrema, assim

²³ AMPLIAÇÃO da BR101-SUL, Uma grande obra, inclusive da natureza. Disponível em: <<http://www.101sul.com.br/site/index.php>>. Acesso em 14 nov. 2011.

²⁴ ÍNDIOS guarani do Morro dos Cavalos querem o túnel. Assim o silêncio vai voltar à aldeia. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ulgsL-k9tXQ>>. Acesso em 14 nov. 2011.

como o perigo de atropelamentos ou de outros acidentes no trânsito; perigos constantes que o tráfego na região, constante e abundante, traz consigo. Na fotografia abaixo, pode-se apreciar a proximidade da BR-101 às áreas de uso da aldeia, como a quadra de esportes, muito frequentada pelas crianças da comunidade:

Figura 4 - A quadra de esportes da aldeia do Morro dos Cavalos



Fonte: Fotografia de Carlos Maroto Guerola, 2011.

A EIEF Itaty está localizada na entrada norte da aldeia. A uns 30 metros, ao sul da escola, há um ponto de ônibus de linhas interurbanas que ligam Florianópolis e Palhoça com as praias ao sul desse município, como a Praia da Pinheira, a Praia do Sonho ou a Guarda do Embaú. Esse transporte coletivo é usado habitualmente pelos Guarani do *tekoa* Itaty para a sua locomoção até a Palhoça, centro urbano principal onde lidam com as questões que necessitam resolver fora da aldeia. Abaixo, a EIEF Itaty.

Figura 5 - A Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty



Fonte: Fotografia de Carlos Maroto Guerola, 2011.

A escola dispõe de duas salas de aula, uma sala de arte e cultura e uma sala de informática, essa última em construção durante o semestre de geração de dados. Além disso, um outro edifício de dois andares conta com uma sala de administração, direção ou secretaria, uma cozinha na parte superior e banheiros e vestiários na parte inferior.

Entre as edificações da escola, o espaço é usado pelas crianças como local para brincar. Em frente à cozinha e à secretaria há duas mesas compridas, aproximadamente para umas 20 crianças, lugar mais comum para as refeições e uma mesa de ping-pong. As fotografias a seguir mostram as salas de aula e a sala de arte e cultura:

Figura 6 - A Sala de Arte e Cultura



Fonte: Fotografia de Carlos Maroto Guerola, 2011.

Figura 7 - As salas de aula da EIEF Itaty



Fonte: Fotografia de Carlos Maroto Guerola, 2011.

Atrás das construções principais há uma *Opy*, ou casa de reza, para atividades da escola — ilustrada na figura 8 —, menor que a *Opy* principal da aldeia, localizada mais acima do morro, onde também estão distribuídas outras casas, que se levanta por trás da escola e das casas à beira da estrada.

Figura 8 - A Casa de Reza escolar da EIEF Itaty



Fonte: Fotografia de Carlos Maroto Guerola, 2011.

Em 2011, a escola contava com um diretor não-indígena, apontado pela Secretaria de Educação estadual e com aceite da comunidade, responsável principalmente pelas questões financeiras e administrativas da escola. O corpo docente era composto por 6 professores, 5 deles guarani e um *juru'a*²⁵. O quadro de funcionários sofreu mudanças significativas no primeiro semestre de 2012 com a mudança de diretor, a saída do professor *juru'a*, a saída da professora Joana Mongelo para dispor de mais tempo para os seus estudos de pós-graduação, e a incorporação de um outro professor guarani, professor Mário, provindo do Rio Grande do Sul.

No semestre de geração de dados, a escola contava com 6 alunos matriculados na 1ª série, 9 alunos matriculados nas 2ª e 3ª séries, 15 nas

²⁵ Para focar os aspectos construtivos da reconstrução intercultural dos direitos linguísticos e da educação escolar diferenciada guarani, a fim de não aprofundar na constatação pormenorizada da sua “negação universal”, e por razões de ética de pesquisa, resolvi reduzir ao mínimo as informações a respeito dos funcionários não-indígenas da escola, pois, apesar de resultarem exemplares para explicar alguns aspectos “oficiais” da educação e da escola — indígena ou não —, poderiam comprometê-los e resultar inconvenientes para a sua carreira.

4ª e 5ª séries, 7 nas 6ª, 7ª e 8ª séries. No 1ª ano de ensino médio do EJA havia 7 alunos matriculados. A turma de ensino fundamental inicial do EJA contava com 10 matriculados e a turma de ensino fundamental final, com 7. As turmas da escola são multisseriadas.

Devido aos constantes deslocamentos das famílias guarani, e ao fato delas possuírem uma quantidade significativa de alunos da mesma unidade familiar nas escolas, as alterações no número de alunos que frequentam a escola são constantes, pois a saída da aldeia de uma família pode acarretar a diminuição de mais de cinco alunos da escola de uma vez, dependendo da situação.

A escola contava ainda, no segundo semestre de 2011, com uma merendeira, responsável pela alimentação dos alunos na escola e por outros serviços referentes ao cuidado das instalações. A mudança de merendeira constituiu mais uma alteração no quadro de funcionários da escola no semestre posterior à observação participante.

Quer por serem professores ou alunos, por terem filhos estudando, quer por passarem lá para conversar proposital ou espontaneamente, uma grande parte dos membros das aproximadamente 20 famílias da comunidade relaciona-se diariamente com e na escola, ocupando esta um lugar estratégico e de relevância para a aldeia e a comunidade.

Uma vez considerada a metodologia para a aproximação da reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos escolares da EIEF Itaty, procedo, no próximo capítulo, à análise dos dados gerados através da metodologia de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.

4 A RECONSTRUÇÃO INTERCULTURAL DOS DIREITOS HUMANOS LINGÜÍSTICOS ESCOLARES

A seguir, apresento uma análise etnográfica das práticas e reivindicações dos participantes da pesquisa relacionadas com os seus direitos linguísticos escolares, seguindo uma ordem semelhante à ordem das séries do ensino fundamental e médio das turmas sob responsabilidade dos professores colaboradores. Após serem apresentadas algumas considerações a respeito da aldeia do Morro dos Cavalos como uma realidade *translúgüe* e sobre o processo de alfabetização e iniciação às práticas de letramento, são abordados o papel investigador e historiográfico atribuído à língua guarani na EIEF Itaty, o silenciamento das práticas de conhecimento orais, e o direito escolar vinculado à escolarização da tradição guarani. Posteriormente à visibilização das reivindicações a respeito do direito à voz e à legitimidade, e uma vez apresentados os questionamentos dos participantes a respeito do sistema de ensino oficial, analisa-se o direito reivindicado à tradução de saberes e à língua portuguesa, assim como a relação estabelecida pelos Guarani entre gêneros textuais e sustentabilidade. Finalmente, são apresentadas considerações a respeito do papel do *mbya ayvu* no direito escolar guarani à religião e à coletividade.

4.1 “ALGUÉM TEM MOKOI LÁPIS?”: PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NA EIEF ITATY

À nossa chegada à escola, formam-se vários grupos: de um lado, no interior da construção que alberga a sala de aula, as professoras do Morro dos Cavalos e do Massiambu, junto com algumas alunas, conversam entre si em português enquanto folheiam uma revista de venda multiproduto por catálogo antes do almoço. Fora da escola, mais afastados, ao som da música que emana dos seus celulares, dois alunos do ensino médio conversam em português com o professor não-indígena. Ao redor de todos eles e elas, aproveitando a amplidão do espaço, voejam velozmente uma vintena de crianças de todas as idades, que brincam de pega-pega, dão risada e conversam em guarani, revoando entre si, camaradas e alegres (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2011).

Esta cena do nosso passeio à escola indígena Pira Rupa, do *tekoa* do mesmo nome, ou aldeia do Massiambu, a alguns quilômetros do vizinho *tekoa* Itaty, reflete o *translinguismo* presente nas práticas da linguagem do dia-a-dia guarani. Nela estão presentes três gerações se envolvendo em três práticas sociais locais, orais e letradas em guarani e português. Por um lado, a prática oral e letrada, comum na aldeia entre adolescentes e adultos, homens e mulheres, de consultar com regularidade revistas de venda por catálogo, avaliar preços e marcar produtos; por outro lado, as práticas sociais informais, privadas, entre professores e alunos adolescentes, ao som do letramento digital dos aparelhos eletrônicos; no meio, as práticas de conhecimento orais em que se envolvem soberanamente as crianças guarani através das suas brincadeiras.

Em todas essas práticas, o envolvimento dos participantes, em diferentes proporções de acordo com categorias como etnia, idade, lugar de residência, tema da interação ou afetividade, acontece através de usos *translúngues*, em que os participantes utilizam duas línguas, em mudança de código constante. Através dessas práticas, os Guarani projetam padrões de comportamento linguístico pelos quais buscam ser identificados ou distinguidos, adaptando-se à imagem de si mesmos em relação aos seus interlocutores — irmãos, filhos, mães, professores, amigos e desconhecidos, *juru'a* e índios. Para tanto, acessam o *continuum* estabelecido entre as suas línguas, sem fronteiras definidas (GARCIA, 2009).

Assim, os Guarani adultos envolvem-se em constantes práticas *translúngues*: alguns constituem através das suas práticas quase exclusivamente a língua guarani, alguns quase exclusivamente o português, a grande maioria, porém, *linguageia bilinguemente* e indistintamente em ambas as línguas. Entre os adolescentes, as práticas são semelhantes, porém são em menor número aqueles que quase exclusivamente falam guarani e alguns, por outro lado, monolíngues em português, de chegada mais recente à aldeia, procedentes de outras localidades.

Entre as crianças, o mapa é homogêneo: todas elas se envolvem em práticas sociais locais em que recriam e ressignificam a língua guarani. Embora todos eles tenham certa familiaridade com o português, a interação entre eles nessa língua é estranha. O guarani é a língua da diversão e da interação entre as crianças, que vão aprendendo o português na medida em que vão se envolvendo em práticas sociais nessa língua ao longo do seu crescimento: a escola, o médico, as vendas

de artesanato na cidade, as aulas da universidade dos pais, outras viagens à cidade, a televisão, o computador, a Internet.

Na escola, o *translinguismo* reflete o caráter plural das práticas da linguagem em que se relacionam uma ampla diversidade de participantes: contínuas interações no telefone; reuniões com servidores e instituições públicas; recepção de visitantes; trabalho com pesquisadores, professores e diretores brancos; interação nas salas de aula e na *Opy* escolar e outras atividades pedagógicas; escrita de projetos, relatórios e ofícios; leituras de jornais regionais; filmagem de vídeos; atividades cibernéticas.

Nas aulas, é possível observar com regularidade como professores e alunos, nas suas práticas pedagógicas, *linguagem bilíngue*, de forma espontânea. Para a professora colaboradora Joana Mongelo, responsável pela turma de segunda e terceira séries, resulta tão comum dirigir-se aos alunos em guarani quanto em português, respondendo a maioria deles sempre em guarani para ela. Os usos *translúngues* da linguagem da professora Joana ocorrem tanto no nível do discurso como no nível da frase, como mostram produções como “alguém tem *mokoi* lápis?”²⁶ ou “três *eky mokoi*”²⁷, nas instruções das aulas de matemática²⁸ (DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/2011).

A seguinte cena exemplifica o *translinguismo* presente nas práticas de conhecimento escolares da EIEF Itaty e o uso *translúngue* da linguagem da professora Joana:

Com a aula de Joana já finalizada, uma vez que todos os alunos saíram da sala, a professora Eunice entra, senta-se numa cadeira e começa a escrever numa folha em branco. Logo depois entra Karai, seu filho, que senta do lado da professora Joana. No decorrer da conversa, Joana começa a lembrar das muitas histórias que o pai contava para ela e seus irmãos lá em Foz de Iguaçu, quando crianças. Diz que, claro, como não tinha tevê nem outra coisa pra fazer, os pais contavam histórias. Começa a contar para Karai, em português, a história de um menininho que entrou no mato e foi abordado por uma onça, que o devorou, mas o devorou inteirinho, sem mastigar,

²⁶ “Alguém tem dois lápis?”

²⁷ “Três menos dois”

²⁸ Para uma abordagem aprofundada da mudança de código intra-sentencial e inter-sentencial em práticas *translúngues*, vide Garcia (2009).

e ele ficou preso, porém vivo, no estômago do bicho. Quando a professora Joana começa a reproduzir as palavras dos personagens — as palavras do menino planejando a sua saída da barriga da onça —, ela troca instantaneamente o código e continua em guarani até o final da história. Posteriormente, Joana traduz a sua fala para o português, com o objetivo de esclarecer o final do conto para mim (DIÁRIO DE CAMPO, 03/11/2011).

Nesta cena, Joana começa a narrar a história em português, por estar mais habituada a falar nessa língua com grande parte dos seus interlocutores — na ocasião, a professora Eunice Antunes e o seu filho Karai —, mas, através da sofisticada habilidade bilíngue da mudança de código (GARCIA, 2009), muda para o guarani no momento em que lembra das palavras literais que a onça profere no conto, talvez por ela estar lembrando do relato e das palavras do próprio pai. Em concordância com as afirmações de Garcia (2009), Joana engaja-se nesta cena numa prática de linguagem *translúngue* não só pra facilitar a comunicação com os seus interlocutores, mas também pra construir significado e conferir sentido ao seu mundo bilíngue.

Para os falantes bilíngues não é necessário apresentar os mesmos níveis de proficiência dos falantes monolíngues em todas as suas línguas e em todos os domínios (GARCIA, 2009). As diferentes práticas requerem diferentes usos da linguagem e das línguas em que os falantes *translingueiam*. Esse processo traz para a escola o dilema acerca de qual ou quais línguas devem constituir as práticas de alfabetização e iniciação ao letramento das crianças da aldeia. É sobre esse dilema que me atenho na próxima seção.

4.2 “PROFESSOR GUARANI VAI TER QUE TRABALHAR COM A REALIDADE DAS CRIANÇAS, DENTRO DO CONHECIMENTO DELES”: A INICIAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

É através de práticas de linguagem plurais, através da tradução e negociação entre linguagens culturais diversas, que se constituem identidades híbridas (HALL, 2011). A flutuação entre as diferentes identidades híbridas dos alunos e professores guarani da EIEF Itaty pode explicar as diferentes práticas nas suas aulas, em que o *translinguismo* é a norma.

Nas aulas da primeira série, da única turma não-multisseriada, com aproximadamente seis alunos, o professor colaborador Marcos Morreira envolve-se em práticas de conhecimento e língua guarani com eles, nas aulas de iniciação ao letramento em que os alunos colorem desenhos e escrevem suas primeiras palavras. Na seguinte fala, em resposta à minha pergunta acerca do seu começo na profissão de professor guarani, quando atendeu ao pedido da sua comunidade no Rio Grande do Sul, aos 18 anos, Marcos explica o papel da língua guarani nas suas aulas, e a relação dela com a pertinência dos significados com origem no mesmo contexto e pertencimento sociohistórico das crianças:

Chegou uma hora assim que eu não sabia mais como ensinar né. Aí aonde que eu fui procurar os mais velhos né da aldeia, fui perguntar pra eles "ô, de que forma será que eu posso ensinar as criança?" [...] Essa pessoa mais velha, quando fui perguntar pra eles, falaram assim: "Como eles falam guarani e entendem pouco português, ou têm criança que não fala nada de português, você vai ter que partir dentro do conhecimento guarani" [...] "Ô, vamos supor assim, que tu vai ensinar uma letra, uma vogal né, tu pega, ensina o nome da primeira vogal com a letra 'a'" ele falou assim "uma coisa que as crianças conheçam" [...] daí até falei "se eu pegar o araçá, o *araxa*, né, que é uma árvore, uma fruta", "então é isso", ele falou pra mim, "pega, leva os alunos, mostra pra eles, aí volta pra sala e ensina o nome dessa árvore, dessa fruta" [...] então a partir dali que eu comecei a entender, né, que professor guarani vai ter que trabalhar com a realidade das crianças, dentro do conhecimento deles. Não adianta tu pegar uma palavra que não tem nada a ver com a realidade das crianças (ENTREVISTA COM MARCOS MORREIRA, 31/10/2011).

Nesta fala, o professor Marcos visibiliza a estreita ligação entre palavra e conhecimento. A tendência ao monolinguismo entre as crianças guarani é vinculada por Marcos à necessidade de serem inicialmente alfabetizados nessa língua, para que a iniciação às práticas letradas seja coerente com o pertencimento sociohistórico das crianças. Uma vez que "as verdades e os fundamentos próprios são produtos das comunidades às quais pertencemos e de sua história" (VATTIMO *apud* SOUZA, 2011, s/p.), o professor Marcos Morreira defende uma iniciação às práticas letradas na língua da "realidade das

crianças”, nas práticas sociais locais de conhecimento guarani: “Como eles falam guarani [...] você vai ter que partir dentro do conhecimento guarani”.

Os anciões, os mais velhos, doutores da academia guarani, instruíram o professor Marcos no caráter visual e prático da alfabetização para as crianças da comunidade, que há de envolver saídas à aldeia e contato *in loco* com as palavras — “pega, leva os alunos, mostra pra eles”. O trabalho com palavras da língua portuguesa relacionadas com conhecimentos e realidades alheias aos alunos constitui-se para o professor Marcos num obstáculo no processo de alfabetização — “não adianta tu pegar uma palavra que não tem nada a ver com a realidade das crianças”.

O professor Adão Antunes me ofereceu outras reflexões aprofundadas sobre esse processo inicial de alfabetização e iniciação ao letramento, coerentes com a visão de Marcos e de outros professores, a respeito do papel central que deve ocupar a língua guarani no trabalho nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Na fala a seguir, Adão concorda com Marcos na identificação da língua portuguesa como um obstáculo nas práticas de conhecimento letradas com as primeiras séries:

Ai então se começa por ali, pela fala do aluno, pelo que ele chama as coisas começa a alfabetização, porque você pode colocar lá uma figura de galinha e escrever “galinha” e quando mandar, ele ler vai dizer “uru”, não vai dizer “galinha”, ai ele vai confundir a cabeça dele (ENTREVISTA COM ADÃO ANTUNES, 01/11/2011).

Quero destacar dois aspectos da perspectiva do professor Adão Antunes nesta fala e em outras colocações que ele realizou nas nossas conversas a este respeito. Por um lado, ele confirma a necessidade de trabalhar com atividades de alfabetização que incluam elementos visuais, através de atividades “práticas”, para que o alfabeto e a escrita adquiram sentido para as crianças. Segundo me asseverou esse professor numa das suas aulas, para os Guarani, “não existe isso da teoria e depois a prática. As crianças vão aprendendo por imitação, por isso o alfabeto não faz sentido pra elas” (DIÁRIO DE CAMPO, 15/08/2011). Para o professor Adão, atividades práticas com uma forte presença de elementos visuais — “uma figura de galinha” — devem materializar para as crianças o representacionismo abstrato do alfabeto. O segundo aspecto é o dever de constituir a língua guarani nas práticas de alfabetização inicial, e não a língua portuguesa. O trabalho com ambas as línguas pode resultar contraproducente — “ai ele vai confundir a cabeça dele”.

Contudo, a identificação da língua portuguesa como um obstáculo no processo de alfabetização não é, para os professores guarani da EIEF Itaty, a única razão para constituir a língua “materna” das crianças na sua iniciação às práticas letradas das primeiras séries.

Quando envolve aspectos políticos e identitários, o *continuum* linguístico unitário entre as línguas dos Guarani quebra-se, e segmentos desse *continuum* são isolados e hierarquizados, classificados e postos em relação de forma análoga a um “sistema de identidades [...] diferentemente valorizadas em contextos específicos ou em situações particulares” (OLIVEIRA, 1976, p. 9). Por a identidade ser relacional e dialógica — um fenômeno eminentemente discursivo (MAHER, 1998) —, e a escola, uma agência (des)legitimadora de significados, regimes de verdade e identidades, a língua empregada nas práticas iniciais de alfabetização e iniciação ao letramento é determinante na construção identitária dos estudantes guarani. A ordem “identitária” das línguas é decisiva.

A identidade, no seu plano individual e coletivo, desempenha uma eminente função política, assim como as fronteiras entre as línguas, de ordem política e não linguística (SKUTNABB-KANGAS, 2002). Nesse sentido, para o professor colaborador João Batista Gonçalves, é clara a distinção entre o guarani e o português, “a segunda língua”:

[A alfabetização] na minha opinião deve ser na língua guarani [...] porque vai ser mais fácil eles falarem a língua e escreverem e estar falando, e o português é a segunda língua e é mais difícil pras crianças (ENTREVISTA COM JOÃO BATISTA GONÇALVES, 01/11/2011).

Para Batista, a intimidade das crianças com a língua guarani, por ser a sua língua de interlocução no ambiente familiar e na aldeia, facilita a alfabetização nessa língua, e dificulta, por outro lado, esse processo em língua portuguesa. O professor João Batista parece classificar cronologicamente as línguas, de acordo à ordem em que as crianças guarani começam a constitui-las. Durante as primeiras séries, o envolvimento dos alunos em práticas sociais constituintes da língua portuguesa é raro, e por isso o pertencimento sociohistórico das práticas letradas em guarani parece para Batista mais evidente. Os alunos apenas começam a constituir a língua portuguesa através das suas práticas com uma idade mais avançada, constituindo, portanto, uma “segunda língua”.

Complementando as colocações do professor João Batista, o professor Marcos, por sua vez, relaciona, na seguinte fala, as alegações a respeito das negativas consequências pedagógicas da língua portuguesa nas séries iniciais, a classificação hierárquica dos elementos do *continuum translíngue*, a relevância política e identitária de outorgar prioridade à língua indígena, e a relevância dessa priorização para fins de preservação da língua. Segundo ele:

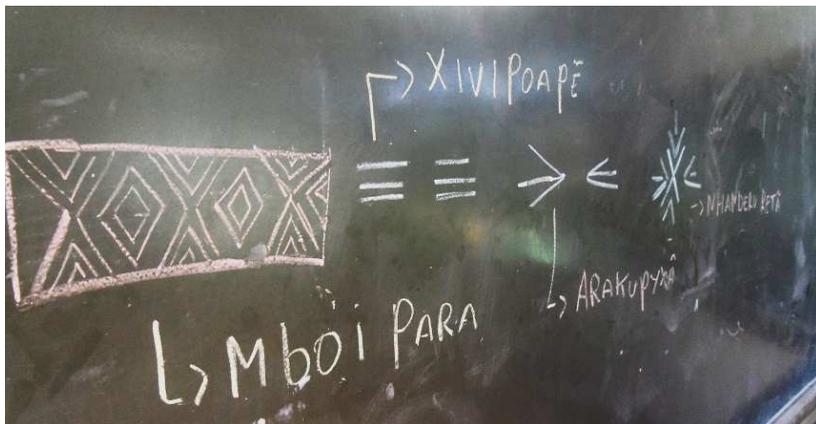
Nas séries iniciais, ou seja, de primeira a terceira série, somente alfabetização só em língua guarani, na língua materna, aquela língua que os alunos falam. A partir daí, passando das séries iniciais pra próxima etapa, é que você vai começar a alfabetizar na língua portuguesa, porque a partir dali eles já vão conhecer de que a língua portuguesa é uma segunda língua, né, então, até isso assim pra gente dar valor, né, pra nossa língua materna [...] não adianta você pegar uma criança da primeira série, segunda, terceira e quarta começar a trabalhar as duas línguas ao mesmo tempo [...] você vai acabar enrolando o aluno e não vai aprender nada né, até mesmo pra eles mesmo darem valor àquilo que eles são como Guarani, ter uma entidade, ter a língua né, até mesmo pra preservar a língua também (ENTREVISTA COM MARCOS MORREIRA, 31/10/2011).

Para Marcos, a alfabetização através de práticas de conhecimento em outra língua que não o guarani pode derivar em graves dificuldades para a aprendizagem dos alunos — “você vai acabar enrolando o aluno e não vai aprender nada”. Conforme ele defende, a língua usada na iniciação às práticas letradas deve ser a língua de interlocução das crianças no entorno familiar e da aldeia, na língua “materna”. Desta forma os alunos aprenderão, política e identitariamente, que o papel que o português deve desempenhar para eles é aquele de “uma segunda língua”. Conscientes da sua “irrevogável tradução” (HALL, 2011), os Guarani buscam, por meio dessas classificações, implicações na constituição identitária dos alunos, que reforcem o seu pertencimento e identidade étnica, pra assim “darem valor àquilo que eles são como Guarani”. Para Marcos, a inclusão da língua portuguesa nos primeiros anos de iniciação às práticas letradas pode constituir uma ameaça à preservação das práticas sociais locais que constituem a língua guarani

— “só em língua guarani [...] até mesmo pra preservar a língua também”.

Na foto abaixo, mostro uma imagem do quadro de uma das salas de aula da escola por ocasião das oficinas de pintura corporal da semana cultural da escola do ano de 2012, semelhante a outros usos do quadro nas aulas das turmas da primeira e segunda e terceira séries, em que o trabalho nas práticas de iniciação ao letramento inclui o uso habitual de imagens:

Figura 9 - Símbolos guarani



Fonte: Fotografia de Carlos Maroto Guerola, 2012.

Apesar da homogeneidade entre as opiniões dos professores a respeito do papel da língua guarani na iniciação às práticas de letramento, na turma da segunda e terceira séries, porém, encontrei opiniões divergentes a respeito de quais línguas devem ser constituídas nessas práticas.

4.3 “VOCÊ NÃO VAI NA FARMÁCIA COMPRAR UM REMÉDIO EM GUARANI”: O LETRAMENTO E A “IMPORTÂNCIA” DO PORTUGUÊS

A professora colaboradora Joana Mongelo, natural da região guarani de Foz de Iguaçu e residente na cidade da Palhoça há aproximadamente vinte anos, pertence sociohistoricamente a uma realidade exterior à aldeia, o que provoca a sua diferente perspectiva identitária, e as suas divergentes perspectivas a respeito do ensino de línguas nas suas aulas com a turma da segunda e terceira séries. Na fala

a seguir, a professora Joana relaciona o constante contato e convívio da comunidade do Morro dos Cavalos com a sociedade *jurú'a* e as suas mídias, para justificar um papel mais preponderante do português no seu trabalho com as séries iniciais:

Tem aldeia que fica muito distante da cidade, né, tem aldeia que ainda não tem contato com os *jurú'a*. Eu estive em aldeias no Rio Grande do Sul que eles são muito distante dos branco, né, da cultura branca, então aí nesse caso teria que alfabetizar primeiro na língua materna, que ensinar o português seria um choque pra eles, um choque, nossa! cultural né. Aqui não, aqui eles têm televisão, eles têm contato com os *jurú'a*, né, nesse caso eu acho português importante (ENTREVISTA COM JOANA MONGELO, 09/11/2011).

Joana restringe a necessidade do processo de iniciação ao letramento através de práticas sociais constituintes da língua guarani àqueles contextos em que o contato da comunidade com a sociedade envolvente é reduzido. Nessas comunidades, a alfabetização inicial em língua portuguesa constituiria um “choque cultural”, o que não acontece no Morro dos Cavalos, devido à maior articulação e contato dessa aldeia com elementos externos a ela.

De acordo com a professora Joana, a chegada da globalização, através do permanente contato da comunidade com a sociedade não-indígena, e através da televisão dentro dela, faz com que a língua portuguesa se torne, pela sua hegemonia, uma necessidade:

A globalização chegando nas aldeias, né, aí, tudo, que antes não tinha televisão, a televisão influencia muito, né, por exemplo antigamente uma criança que não tinha televisão na aldeia tinha muito mais dificuldade pra falar em português, por isso a gente alfabetizava primeiro na língua materna, que eles não entendiam português, que ninguém falava português, eles não ouviam falar português, hoje eles cantam em português, eles já tem televisão, hoje a gente pode alfabetizar as duas línguas junto, que já há necessidade de ensinar o português, antes não precisava, hoje há uma necessidade

(ENTREVISTA COM JOANA MONGELO,
09/11/2011).

A professora Joana relaciona a necessidade de iniciar a alfabetização na língua guarani com um estágio anterior ao atual em muitas aldeias, de maior isolamento em relação à sociedade e mídia hegemônicas. A falta de contato com os *juru'a* e a sua língua portuguesa — “ninguém falava português, eles não ouviam falar português” — dificultava o envolvimento em práticas letradas nessa língua. A língua portuguesa não era, segundo Joana, tão indispensável quanto ela é hoje, devido ao contato permanente com a sociedade envolvente, a mídia de massas e novas tecnologias, que Joana particulariza no contato da comunidade com a televisão. Essa maior familiaridade das crianças com a língua portuguesa é um reflexo, para Joana, da necessidade dessa língua na vida das crianças, e um fato que favorece e facilita a sua aprendizagem por parte delas.

Na fala a seguir, a professora Joana indica a dependência em relação à sociedade envolvente e à economia monetarizada da sociedade de mercado neoliberal *juru'a*, em âmbitos como a saúde ou o transporte. Essa dependência reverte-se na necessidade do envolvimento em práticas sociais locais em língua portuguesa:

De primeira à quarta série era mais interessante aprofundar a língua portuguesa, porque [...] têm muito contato com os *juru'a*, eles precisam se comunicar, né, então eu acho que a língua guarani nesse caso não é tão importante [...] porque você não vai achar uma receita medica escrita em guarani, você não vai achar uma placa de trânsito escrita em guarani, você não vai na farmácia comprar um remédio em guarani, então ai a importância do português (ENTREVISTA COM JOANA MONGELO, 09/11/2011).

A preocupação de Joana tem relação com o fato de os Guarani se envolverem com frequência em práticas sociais locais *translíngues* que constituem predominantemente a língua portuguesa para satisfazer necessidades básicas como o acesso à saúde — em postos de saúde, hospitais, farmácias, etc. —, o transporte entre as aldeias e entre a aldeia e a cidade — de carro ou de transporte público —, a alimentação — no mercado, etc. —, a educação escolar — com professores, diretores, pesquisadores e outros visitantes não-indígenas —, etc. Essas práticas

sociais locais envolvem interlocutores sem conhecimento de guarani, motivo pelo qual as práticas da linguagem com eles nesses contextos são realizadas obrigatoriamente em português. Eis aí para Joana a “importância do português”, e a necessidade dessa língua ser trabalhada nas atividades de iniciação ao letramento das séries pelas quais ela era responsável durante o período de observação em campo desta pesquisa.

Contudo, a maioria das crianças da EIEF Itaty, apesar do seu contato habitual com o português na escola, através da televisão, etc., não alcança um domínio ativo dessa língua até aproximadamente os doze anos, quando se tornam bilíngues mais fluentes.

Depois de várias observações e conversas com Joana, comprovei como a iniciação às práticas de letramento dos alunos da segunda e terceira séries através de práticas de conhecimento em português não oferecia os resultados esperados. Nas aulas da Joana, eram habituais as reclamações e repreensões em relação à falta de motivação, atenção e concentração dos alunos: “Não copiou nada do quadro?”, “Vocês só querem brincar brincar brincar, ninguém quer ler!”, “Vê se pode, quatro anos na escola e não aprendem a ler, tem alguns que já passaram pra quarta série que não sabem o ‘abc’”, “Vocês têm que ler, e não só copiar”, “Você não copiou nem a data? copia! copia!”, “Quem não copiar não sai pro recreio, já estou avisando”, ou “O que vai ser destas crianças? o que vai ser do seu futuro?” são algumas das queixas da professora Joana, que pude ouvir com frequência a respeito do desempenho dos alunos nas aulas (DIÁRIO DE CAMPO, 21/09/11, 28/09/11, 29/09/11, 03/10/11, 06/09/2011).

A notável preocupação da professora Joana a respeito do futuro das crianças — “O que vai ser destas crianças? o que vai ser do seu futuro?” — revela a relevância do letramento para a sobrevivência do povo Guarani, relacionado, como já foi afirmado, com a dependência econômica que a comunidade sofre em relação à sociedade envolvente. Na nossa entrevista, Joana atribuiu a defasagem entre os objetivos das suas aulas e o desempenho dos alunos à falta de inserção dos alunos em práticas sociais letradas fora da sala de aula, e a falta de incentivo ao letramento por parte das suas famílias:

Desinteresse deles, porque eles na casa deles eles não vê uma revista, não vê um livro, nem os pais não vêem, não incentiva, ai eles vêm por vir, não têm esse incentivo “estuda, lê, vamo ver o teu caderno”, eles não têm esse incentivo

(ENTREVISTA COM JOANA MONGELO, 09/11/2011).²⁹

Em contraposição as orientações do Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, que recomenda o “uso intenso e extenso da língua escrita, em *todos* os espaços e situações possíveis” (BRASIL, 1998, p. 120, grifo meu), acredito que a ausência de práticas letradas em âmbitos domésticos ou familiares não deve ser considerada um déficit³⁰. Essa ausência no contexto guarani, e em outros muitos contextos indígenas e não-indígenas, simplesmente espelha uma tradição de práticas sociais de linguagem no âmbito familiar que não envolvem o uso da tecnologia escrita. Seguindo lógicas de produção de ausência (SOUSA SANTOS, 2004), apenas olhares totalitaristas “universais” podem conceber tais práticas como carência. A carência fundamenta-se apenas em relação às práticas dominantes. Os coletivos silenciados devem envolver-se nessas práticas dominantes, universalmente visibilizadas, para usá-las como “armas” de defesa, como veremos mais adiante, para serem por elas assistidos na sua própria defesa contra elas.

Meliá (1979), ao analisar as práticas de alfabetização entre os indígenas no Brasil na década de 70, ofereceu uma explicação resumida das dificuldades identificadas na aula da professora Joana, e que vêm ao encontro das afirmações realizadas na seção anterior:

As desvantagens de alfabetizar em português são consideráveis [...] O alfabetizador atribui o pouco progresso na alfabetização à incapacidade ou preguiça do alfabetizando, quando o problema deriva do trabalho excessivo de ter que aprender a alfabetização e a língua ao mesmo tempo (MELIA, 1979, p. 72).

Com efeito, ainda monolíngues em guarani, a baixa proficiência bilíngue dos alunos da segunda e terceira séries gera dificuldades na hora de serem alfabetizados em língua portuguesa, pois, como indica

²⁹ Para aprofundar na estreita relação entre letramento escolar e letramento familiar, vide Heath (1982).

³⁰ Alguns pesquisadores, como D’Angelis (2008), defendem o desenvolvimento de um “uso relevante da escrita, em lugares e funções sociais efetivamente importantes” e uma “tradição escrita” nas línguas indígenas para romper com a sua “*guetização*” e “*redução* ao espaço oral da aldeia” (s/p., grifos meus).

Meliá (1979), isso obriga aos alunos a aprenderem a língua ao mesmo tempo em que aprendem a escrevê-la³¹.

A naturalização de práticas escolares “clássicas”³² — como a ênfase nas práticas letradas em detrimento das práticas de conhecimento orais, na iniciação ao letramento de séries iniciais, em língua portuguesa — leva à conclusão de que os alunos indígenas “se mais não aproveitam é porque não querem ou são incapazes” (SANTOS, 1975, p. 55). A reflexão sobre a própria prática e o questionamento contínuo de práticas naturalizadas pode ajudar a visibilizar práticas alternativas que se adequem em maior medida à especificidade das turmas e dos alunos. As práticas naturalizadas, pela sua quase exclusiva visibilidade, podem parecer únicas, e a inadaptação dos alunos a elas, conseqüentemente, podem parecer carências. Porém, o questionamento e reflexão sobre essas práticas pode dar passagem a abordagens mais ecológicas, em que as especificidades tornem-se naturais e a legitimação e visibilização de alternativas em função delas dispense a classificação das inadequações a respeito de padrões universais em termos de déficit.

A pesar da especificidade da turma da professora Joana, contudo, não foi apenas nela que pude constatar a significativa centralidade que as práticas de conhecimento letradas “clássicas” ocupam na prática pedagógica da EIEF Itaty. Essa centralidade também pode ser abordada ao analisar a função investigadora e historiográfica das práticas letradas escolares em língua guarani, sobre a qual me ateno na próxima seção.

³¹ Uma das teorias psicolinguísticas que mais incidem na relevância da alfabetização inicial em língua materna, inclusive para facilitar o bom desempenho nas práticas de letramento na segunda língua, é a teoria da transferência, de Jim Cummins (1979, *apud* GARCIA, 2009).

³² Testa (2007, p. 66, grifo meu) afirma que, entre os Guarani, “parece existir um certo desequilíbrio entre o que se espera de uma escola indígena, as condições efetivas de realização destas expectativas e as imagens que se tem da instituição escolar, muitas vezes pautada nas escolas públicas ou missionárias que os pais dos alunos frequentaram. Embora muitos relatem lembranças de dificuldade, sofrimento, conflito ou humilhação nesta escolas, *é a partir destas experiências de escolarização que se constrói uma ideia de como a escola deveria ser*”. É nesse sentido que utilizo o adjetivo “clássicas”.

4.4 “SE NÃO DEIXAR REGISTRADO VAI ESQUECER DE COMO ERA A LÍNGUA ANTIGA”: O PAPEL INVESTIGADOR E HISTORIOGRÁFICO DA LÍNGUA GUARANI

Figura 10 - A turma da 4ª e 5ª séries



Fonte: Fotografia de Carlos Maroto Guerola, 2011.

*Ha'egui manji'o ha'erami avi:
jaxy pyau py guare hi'arẽ rei avi.
Jety katu ijay jaxy pyau py
guare hogue raxo pa ojavyky
[...]*

Batista copia um excerto do livro *Ayvu Rapyta* nos quadros da sala, durante vários minutos, realizando pausas e reflexões ao longo da escrita. Os alunos pouco a pouco vão copiando o texto do quadro, em silêncio. Após realizar algumas questões aos alunos, que dialogam entre si e com o professor em guarani, os alunos vão saindo da sala assim que acabam de copiar o texto no caderno. O texto, diz Batista pra mim quando os alunos saem, trata do plantio (DIÁRIO DE CAMPO, 15/08/2011).

Na cena narrada na vinheta acima, o professor João Batista, responsável pela turma da quarta e quinta séries — da qual oferece uma imagem na fotografia acima —, e também responsável pela turma da sexta à oitava séries, em que dividia a carga horária com o professor Adão e o professor não-indígena, copia no quadro três parágrafos do *Ayvu Rapyta*, do seu capítulo XIII, *Ma'ety rekorã i*, que Cadogan traduziu por “Normas para a agricultura” (1997, p. 209-213). Nele são relatadas práticas e crenças relacionadas com o plantio de mandioca — como nas frases transcritas na vinheta acima —, batata doce ou milho.

Importa aqui fazer o registro de que nas aulas de Batista, assim como nas aulas do professor Adão, ou da professora Joana, o domínio de práticas de conhecimento letradas, assim como a falta de material didático escrito adequado aos seus objetivos e planos de aula, outorgam ao quadro negro o papel de recurso pedagógico fundamental de muitas aulas. Nele, os professores copiam trechos de livros didáticos, e de outras fontes. As atividades didáticas, músicas e desenhos são ali registradas e é lá também que os alunos dão resposta a muitas dessas atividades.

Voltando à cena apresentada na vinheta acima, considero ser ela relevante para problematizarmos alguns aspectos fundamentais concernentes ao papel da língua guarani como língua escolar. Tal cena não só é uma amostra do cotidiano das práticas de conhecimento da EIEF Itaty, que constituem o guarani e o português — relacionada, como veremos mais tarde, com o conflito entre práticas de conhecimento orais e letradas —, como ela é uma amostra também de como a educação tradicional guarani está sendo escolarizada na EIEF Itaty. No sentido de expandir essa discussão, detenho-me, a seguir, nessas questões centrais na reconstrução intercultural dos seus direitos humanos linguísticos escolares.

De acordo com os professores guarani, a língua guarani deve estar presente nas práticas de conhecimento de todas as séries e níveis de aprendizagem, e não apenas nas séries iniciais, como língua de alfabetização e iniciação às práticas de letramento. Essa presença tem uma função dupla: uma função política, como fator de etnicidade na constituição identitária dos estudantes, e uma função investigadora e historiográfica, de pesquisa e registro dos conhecimentos tradicionais guarani.

O papel da língua materna como língua escolar na construção identitária dos estudantes guarani é ressaltada pelos professores também para as séries finais, como destaca o professor Adão Antunes na seguinte fala:

Tem que ter a língua guarani até o ensino médio porque se não... a língua não pode faltar, porque se não vou desfasar o meu aluno [...] ou vou fazer uma lavagem cerebral na cabeça dele e tirar tudo que tem em guarani lá dentro (ENTREVISTA COM ADÃO ANTUNES, 01/11/2011).

O uso da língua guarani como língua escolar durante todas as séries do ensino fundamental e médio significa, na visão do professor Adão, tanto uma condição para o bom desempenho no processo de aprendizagem e acompanhamento das aulas por parte dos alunos — “se não vou desfasar o meu aluno” — como uma estratégia de afirmação étnica. A exclusão da língua guarani constituiria uma ameaça para a identidade que se pretende modelar nos alunos através da escola, e derivaria, para o professor Adão, na “lavagem cerebral” dos alunos e no silenciamento da sua identidade de ser Guarani — “tirar tudo que tem em guarani lá dentro”.

A função política da língua guarani, por meio do seu papel na constituição identitária dos estudantes — na projeção de padrões de comportamento linguístico que identifique os Guarani entre si e os distinga de outros grupos (Cf. LE PAGE; TABOURET-KELLER *apud* GARCIA, 2009) —, é complementada no âmbito escolar por uma função investigadora e historiográfica, como começa a indicar o professor Marcos na seguinte fala:

A língua né, o guarani, vai ter que ter em todas as séries, em todos os níveis de conhecimento, não só nas séries iniciais, porque nas séries finais [...] falta também a nós discutir muito sobre [...] o professor guarani, a função dele é também de buscar e pesquisar a cultura (ENTREVISTA COM MARCOS MORREIRA, 31/10/2011).

Os professores guarani têm como atribuição a “busca” e pesquisa da própria cultura, a sua manutenção e preservação, a sua vigência em contraponto ao esquecimento. Eles discutem com frequência, entre si e nas suas comunidades, como “fortalecer” a cultura através da escola. A escola desempenha um papel fundamental no fortalecimento e registro do conhecimento tradicional guarani³³, em perigo, por serem cada vez

³³ Esse papel atribuído pelos Guarani à escola ecoa a afirmação de López (2006a, s/p.) de que “a escola parece estar sendo vista [pelos indígenas] não só

menos os seus conhecedores, os mais velhos, com dificuldades intrinsecamente para por em circulação tal conhecimento nas suas comunidades. Assim, para o professor João Batista, a relevância da língua guarani como língua escolar é indispensável “para não esquecer”:

Tem que deixar tudo escrito na escola porque culturalmente não existe mais os mais antigos também, e acaba esquecendo da língua, ai vai saber só as novas línguas também, ai já não vai ter mais a língua antiga, tem que ter tudo registrado [...] se não deixar registrado vai esquecer né de como era a língua antiga também (ENTREVISTA COM JOÃO BATISTA GONÇALVES, 01/11/2011).

Nesta fala, o professor João Batista realiza mais uma classificação cronológica, desta vez entre o português como língua “nova”, em relação ao guarani, classificado por ele como língua “antiga”. A língua “antiga” é a língua dos mais velhos, cuja extinção provoca tanto a ruptura na circulação do conhecimento guarani como o desaparecimento das suas fontes primárias. Essa ruptura e desaparecimento derivam no “esquecimento” da cultura tradicional por parte das gerações mais novas. A cultura tradicional perde a sua vigência não só por causa da ausência dos mais velhos, mas também por terem sido radicalmente alteradas as práticas sociais locais em que os Guarani do Morro dos Cavalos constituem a sua língua e o seu conhecimento, significativamente divergentes daquelas em que se originaram, se transformaram e perpetuaram ao longo dos séculos.

Esta modificação é exemplificada na cena narrada anteriormente, em que o professor João Batista escreve no quadro informações sobre as normas tradicionais guarani para a agricultura. Tais normas foram concebidas e postas em circulação originariamente através de práticas sociais orais não escolares, como são as práticas da agricultura e economia tradicional guarani. Tal conhecimento só veio a ser escrito por não-indígenas, para o seu registro e divulgação entre não-indígenas. Atualmente, porém, a obsolescência em que a economia capitalista tem colocado a economia subalterna guarani, faz com que esse conhecimento não seja mais construído e comunicado através das

como o espaço e o mecanismo de apropriação dos baluartes da sociedade hegemônica — a língua europeia e a leitura e a escrita —, mas também como o âmbito e a ferramenta de recriação do conhecimento e saber local”.

práticas sociais locais em que ele nascera. As crianças e adolescentes guarani não aprendem as normas que Nhanderu³⁴ deixou para a agricultura através de práticas agrícolas não-escolares, e sim através de textos provindos de livros, e/ou copiados dos quadros em seus cadernos. Esses conhecimentos são assim escolarizados, tornando-se conhecimento teórico que, para ser abordado, deve ser veiculado através da escola e de materiais escritos.

Eis então que é possível perceber com Gee (1994) que a distinção entre oralidade e letramento contrasta práticas culturais distintas que, em contextos diferentes, requerem usos diferentes da linguagem. Esse autor afirma que a aquisição do letramento facilita a socialização através de formas dominantes de usar a linguagem, de apreender significados e de fazer sentido da experiência em práticas do discurso arraigadas na visão de mundo particular de grupos sociais específicos. Na visão deste autor, quando instruídos em novas práticas sociais, os estudantes naturalizam conjuntos de valores, normas e visões de mundo potencialmente conflitantes com a sua cultura e socialização anteriores (GEE, 1994).

Na foto abaixo, ilustro uma cena cotidiana do dia a dia da escola, em que alunos e professores envolvem-se em práticas letradas no quadro negro. Essa e outras cenas a respeito da centralidade das práticas de conhecimento letradas e da escolarização da cultura tradicional indicaram questionamentos a respeito do papel das práticas de conhecimento orais na educação guarani, e a possível relação conflitante entre ambos os tipos de práticas. É a partir desses questionamentos que desenvolvo a discussão na seção seguinte.

³⁴ Nhanderu — “Nosso pai” — é a descrição definida mais usada entre os Guarani para referir-se ao Pai Nhamandu, primeiro e verdadeiro deus guarani.

Figura 11 - Prática de conhecimento letrada na EIEF Itaty



Fonte: Fotografia de Carlos Maroto Guerola, 2012.

4.5 “EM VEZ DE SENTAR AO REDOR DO FOGO PRA CONTAR HISTORIA, A FAMÍLIA TODA VAI PRA FRENTE DA TELEVISÃO ASSISTIR NOVELA”: O SILENCIAMENTO DA ORALIDADE

Apesar das práticas sociais locais que envolvem a escrita, “com seus inevitáveis corolários: alfabetização, letramento e escolarização” (FRANCHETTO, 2008, p. 31), operarem “mudanças significativas nas sociedades indígenas”, pouco se ouve a respeito do que os indígenas dizem e contam sobre elas (FRANCHETTO, 2008). Tradicionalmente silenciadas, as respostas dos professores guarani esclareceram com contundência a violência que tem caracterizado a relação entre ambos os tipos de práticas nas comunidades:

Antigamente [...] toda criança tinha que ficar na Casa de Reza, aprendendo, era... o ensinamento era passado na oralidade mas ele era praticado, você chegava assim, a criança ali falava assim “Ô, eu quero pescar, eu quero aprender a pescar”. O vô, o tio, o pai chamava [...] o filho e ele sentava ali e ele passava todos os conhecimentos oralmente, depois ele pegava e falava “agora vamo pescar”. Então quando o filho chegasse lá

no rio, tudo aquilo que o pai tinha passado ele ia praticando e aprendendo né, então é assim que ele aprendia, com tudo, na agricultura, né, mesma coisa [...] era toda a questão religiosa e tudo, envolvia tudo [...] Quando os europeus invadiram, começaram a catequizar, eles tiraram, tiraram a criança da Casa de Reza, do dia a dia dele, do aprendizado dele e trouxeram pra escola, a criança começou a perder os ensinamentos, começou a ficar sentado ali aprendendo a ler e escrever [...] ai deu-se um conflito, claro né, e dai a criança já não tava aprendendo aquilo que era pra ser né, que era pra ele aprender, e hoje né, hoje a gente já... aqui não tem como eu tar passando na oralidade (ENTREVISTA COM EUNICE ANTUNES, 07/11/2011).

Nesta fala são apresentadas duas eras nas práticas de conhecimento guarani, duas “contemporaneidades distintas” unidas numa “simultaneidade temporal” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 82), híbrida e traduzida. Na primeira, a *Opy* ou Casa de Reza constitui a instituição legitimada de conhecimento. O conhecimento articulado na *Opy*, de caráter holístico e com alta relevância em relação ao seu pertencimento sociohistórico, é gerado e posto em circulação através da palavra enquanto oralidade, da língua enquanto prática social local oral, enquanto possibilidade relacional não escrita de comunicação e busca produtiva de lugares e relações (Cf. TESTA, 2007). No momento do seu embate inicial, as práticas de conhecimento orais do local *Opy* possuíam um caráter prático e um alto nível de pertencimento sociohistórico, em contraposição às práticas de conhecimento escritas do local usurpador, a escola, de caráter mais teórico e com um nível de pertencimento sociohistórico muito menos reconhecido. A relação assimétrica entre as práticas orais e letradas originou-se na violência com que a escola entrou nas aldeias — “tiraram a criança da Casa de Reza, do dia a dia dele, do aprendizado dele [...] e a criança começou a perder os ensinamentos, começou a ficar sentado ali aprendendo a ler e escrever”.

Desde então, a relação assimétrica entre os saberes, práticas e educação orais guarani e os saberes, práticas e educação letrados “universais” assenta-se, de conformidade com as prescrições de Ong (*apud* GEE, 1994) e Townsend (*apud* Barros, 1994), na deslegitimação da oralidade enquanto prática de conhecimento. Essa assimetria, unida à inviabilização da economia guarani por causa da falta de terras e da

extinção dos seus recursos nas mãos da sobre-exploração capitalista da natureza, tem como consequência a progressiva substituição de práticas econômicas e socioculturais orais, próprias da tradição guarani, por práticas econômicas e socioculturais letradas, próprias da tradição hegemônica ocidental. Essa substituição de práticas de conhecimento locais por práticas de conhecimento alienígenas, de diferente pertencimento sociohistórico e a serviço de interesses divergentes, é definida por Sousa Santos e Meneses (2010) como epistemicida.

Eis aqui um exemplo de como o totalitarismo da razão científica busca “universalizar” o direito dos grupos “primitivos” e “subdesenvolvidos” à ciência moderna, através da escola, onde “saberes inferiores próprios de seres inferiores” (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, p. 17) — as práticas de conhecimento orais — são progressivamente substituídos pelo conhecimento científico e pelas práticas de conhecimento letradas em que é veiculado.

O silenciamento das práticas orais da tradição guarani tem derivado em graves prejuízos para a hierarquização tradicional da legitimidade dos seus saberes, e também na mudança de padrões tradicionais de comunicação e busca produtiva de conhecimento, pois, como afirma o professor João Batista, “depois que entrou a escola na aldeia, ai já muito poucos que ouvem, né, os jovem quase não ouvem mais os mais velhos” (ENTREVISTA COM JOÃO BATISTA GONÇALVES, 01/11/2011).

Esse descaso por parte das gerações mais novas em relação à tradição guarani, não só tem gerado mudanças substantivas nas perspectivas epistemológicas da comunidade, que levaram a valorizar mais as práticas letradas como práticas legítimas de conhecimento, como também significativas modificações na educação das crianças no próprio entorno familiar:

A gente notou assim [...] quem sabe não seja por causa da escola também, que já não tá quase mais existindo as histórias na oralidade, portanto... que os pais tão... estão soltando os filhos pros professores ensinar [...] o pai tá deixando de passar os ensinamentos oralmente pras crianças, contar história, contar os mitos... Os mitos era a força da obediência da criança, do valor, dos valores passados [...] e que isso fazia com que a criança adquirisse esse valor pra ele, influenciava na vida dele a ser assim também, e que preservou a cultura, e hoje os pais não estão mais fazendo

isso, achando que os professores têm que fazer isso, soltaram pra nós fazer isso ai [...] Os alunos [...] não tão mais procurando o pai pra perguntar as coisas, eles matam todo o tempo dele na frente da televisão ou ouvindo música direto, mp3 [...] hoje mesmo os próprios pais em vez de sentar ao redor do fogo pra contar historia eles vão todos pra frente da televisão, pai, filho, tudo, a família toda vai pra frente da televisão assistir novela (ENTREVISTA COM ADÃO ANTUNES, 01/11/2011).

De acordo com o professor Adão, a presença da escola na aldeia tem deslocado grande parte da responsabilidade pela educação das crianças entre os membros da comunidade, de forma que os professores passaram a assumir grande parte da responsabilidade outrora dos pais na educação guarani — “soltaram pra nós fazer isso ai”. O não envolvimento de pais e filhos em práticas de conhecimento tradicionais — como a narração de histórias e mitos — está provocando, segundo Adão, que os filhos não adquiram os valores da tradição guarani. À mudança do comportamento dos pais em relação à educação dos filhos, motivada pela presença da escola, soma-se à mudança que as novas tecnologias de comunicação de massas têm promovido nos lares guarani, onde as práticas sociais orais domésticas têm sido deslocadas em prol de outras práticas articuladas em torno de novos instrumentos de comunicação como celulares, Internet ou a televisão — “em vez de sentar ao redor do fogo pra contar história [...] a família toda vai pra frente da televisão assistir novela” —. A colocação do professor Adão veio ser corroborada pela professora Joana:

A tecnologia né, ela vem afetando muito o povo indígena guarani principalmente né, e tira totalmente da... em vez das crianças estarem brincando, irem pro mato, elas tão em casa, ouvindo música, estão na frente da televisão, eles querem *videogame*, eles querem jogos (ENTREVISTA COM JOANA MONGELO, 09/11/2011).

Não só as tecnologias de comunicação de massa têm repercutido em mudanças nos padrões educacionais das famílias guarani, como elas também têm significado mudanças no comportamento e nas atividades — práticas sociais — das crianças, em cuja vida a crescente interação

com essas tecnologias tem modificado visivelmente elementos centrais da cosmologia guarani como a relação com a natureza — “em vez de ir pro mato [...] eles querem *videogame*”.

Com efeito, no dia-a-dia da escola, é facilmente verificável a afeiçoada relação dos adolescentes e de muitos adultos com produtos eletrônicos como celulares, câmeras fotográficas e filmadoras, computadores, etc. Nas aulas, os alunos fazem uso dos seus telefones celulares de forma constante, quer seja pra acessar as redes sociais e outros sites da Internet, quer seja para mandarem mensagens de texto, escutar música, bater fotos, ou simplesmente brincarem. Também a televisão, no interior de muitas casas da aldeia, ocupa um lugar destacado, como em tantas outras casas brasileiras.

Apesar de serem plenamente conscientes e já estarem se apropriando dos benefícios que essas novas tecnologias podem trazer tanto à escola quanto à comunidade, no discurso dos professores guarani a preocupação a respeito do impacto das novas tecnologias de comunicação de massa na comunidade aparece de forma constante, pois se advertem das negativas consequências de um uso indiscriminado ou pouco reflexivo dessas ferramentas:

Se você pegar o celular e não saber usar, ou seja, não conscientizar os filhos né de que esse celular é somente fazer ligação, pra conversar porque é necessário, porque é útil, mas muitas vezes tem crianças que não conhecem e começa a mexer [...] e com isso acaba esquecendo da realidade dele, que ele tem uma cultura, tem uma língua, tem uma religião [...] a tecnologia muitas vezes é boa mas tem outro lado negativo [...] às vezes né você pega o celular, liga a música, que não tem nada a ver contigo, com a tua história, com a tua religião, você pega e fica ali o tempo todo e acaba esquecendo da historia, da realidade (ENTREVISTA COM MARCOS MORREIRA, 31/10/2011).

Marcos reconhece a vantagem do uso sustentável, consciente e crítico das novas tecnologias, dando as boas vindas àqueles usos proveitosos e práticos que revertam na qualidade de vida das comunidades, mas destaca que um uso desproporcionado dessas tecnologias pode contribuir na deslegitimação e silenciamento da própria cultura e religião guarani, o que teria implicações em padrões de

comportamento como o linguístico — “acaba esquecendo que tem uma cultura, uma língua, uma religião” —, e pode chegar a desvincular os alunos do próprio pertencimento sociohistórico — “acaba esquecendo história, da realidade”.

Perante as radicais mudanças originadas pela presença da escola na comunidade, pela crescente inserção e articulação na sociedade globalizada através das suas mídias sociais, e pela crescente dependência econômica em relação à sociedade dominante, os Guarani ganham consciência de que as únicas possibilidades que lhes restam “estão na dissidência ‘dentro’ dos próprios objetivos da modernidade” (MIGNOLO, 2004, p. 671). Forçados a aceitar o intolerável — o deslocamento epistemicida das práticas sociais orais da *Opy* e da tradição guarani em benefício da escola e das práticas sociais vinculadas ao letramento e à submissão ao mercantilismo capitalista—, os Guarani reconhecem a imprescindibilidade da apropriação dos seus instrumentos de opressão como suas “armas” de defesa e sobrevivência.

Assim, o silenciamento das práticas de conhecimento orais é vinculado pelos Guarani ao direito à pesquisa e à escolarização da cultura tradicional — direito à memória — e ao direito ao envolvimento em práticas de conhecimento escolares alternativas, adaptadas das práticas de conhecimento orais tradicionais em espaços não-escolares — direito à prática. É sobre esses aspectos que me atenho a continuação.

4.6 “NÃO ADIANTA SÓ ENSINAR NA ESCRITA E NÃO MOSTRAR NADA, OS ALUNOS NÃO APRENDEM”: O DIREITO À MEMÓRIA E O DIREITO À PRÁTICA

Ao entrar na aula do professor Adão, leio no quadro um texto que ele recém acabou de escrever, e que os alunos dispõem-se a copiar:

Os Guarani, quer dizer, nós, os Guarani, somos uma das tribos mais unidas que existe, toda a comunidade com muitas coisas. As culturas guarani hoje a nova geração de Guarani não conhece bem a cultura guarani e por isso que nas escolas guarani é importante que os professores contem histórias sobre nossos antepassados, como eles caçavam e pescavam se não daqui a 50 anos os Guarani vão esquecer as histórias, mitos e a religião (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2011).

Através deste texto, o professor Adão verbaliza o papel determinante que a escola vem desempenhando como agência de preservação e defesa da cultura e das comunidades guarani. Para enfrentar o assédio avassalador do mundo não-indígena, os Guarani do Morro dos Cavalos têm outorgado à escola o papel de principal instrumento através do qual parece-lhes ser possível gerar, gerir e veicular os conhecimentos que as novas gerações precisam para a defesa da comunidade.

A economia capitalista não só tem inviabilizado a economia guarani como ela tem inserido novas tecnologias de comunicação na aldeia. A maior articulação dos jovens da comunidade do Morro dos Cavalos com o mundo globalizado não-indígena através de tais tecnologias, a ausência de rezadores ou *karai* na aldeia, e outros aspectos a que já fiz menção, configuram a realidade de uma aldeia em que tanto a escola como o letramento constituem elementos indispensáveis à sobrevivência:

Hoje aqui no Morro dos Cavalos né principalmente que a gente [...] tá muito em contato com as coisas de fora né, e aí a tecnologia também tá matando muito a cultura e aí as crianças já não... Aqui não tem um *karai*, né, um rezador que vá todo dia na Casa de Reza [...] não tem um rio próximo pra eles tar pescando né, caça, não tem como, agricultura, piorou [...] então pra as crianças aqui do Morro dos Cavalos crescer aprendendo a tradição é difícil [...] aí a escola aqui assim eu acho importante porque [...] nós como professores temos a obrigação de passar a parte cultural né, que é a questão da religião, da tradição, nem que seja no papel [...] eu acho que se não tivesse escola a cultura hoje ia se perder (ENTREVISTA COM EUNICE ANTUNES, 07/11/2011).

No Morro dos Cavalos, tornou-se inviável que as novas gerações de Guarani cresçam aprendendo os padrões de significado e regimes de verdade locais da resistência e da autenticidade (Cf. PENNYCOOK, 2010) — ou, nas palavras de Eunice “aprendendo a tradição” —, devido à influência em expansão das novas mídias, modas e tecnologias, à falta de líderes religiosos na comunidade e a inviabilidade da economia guarani nas suas áreas de uso — “não tem um rio próximo pra eles tar

pescando né, caça, não tem como, agricultura, piorou”. Por esses e outros motivos, os padrões de significado que eram outrora ressignificados através das práticas sociais orais da tradição guarani devem hoje ser escolarizados, e transmitidos através de práticas sociais letradas: “temos a obrigação de passar a parte cultural [...] nem que seja no papel”. É por isso que a escola, a princípio intolerável, como agência deslegitimadora e silenciadora do conhecimento guarani, se torna imprescindível para a preservação e transmissão desse conhecimento na comunidade: “eu acho que se não tivesse escola a cultura hoje ia se perder”.

Junto com a escola, os Guarani reconhecem a indispensabilidade do biletamento. A seguinte fala da professora Eunice Antunes é esclarecedora a respeito do “direito à memória” do registro da cultura tradicional, e da necessidade de preservá-la e perpetuá-la através de práticas de conhecimento de epistemologias originariamente alheias, isto é, “nem que seja” através de práticas sociais letradas:

Ai a gente foi plantar o milho, a gente cortou o milho, as crianças aprenderam sobre o milho, quando foi pra fazer a colheita, a consagração do alimento, a gente fez o alimento, a gente tirou foto, a gente foi na cerimônia do *nhemongarai*, que é a consagração do alimento, a gente levou, fez o batismo da... da... do alimento, do milho, as crianças levaram milho, as crianças levaram bolo de milho, então eles fizeram tudo isso e ficou registrado, então futuramente né essas crianças, caso um dia não tenha mais [...] um dia alguém vai olhar e vai dizer "não, era assim", isso é mais pra memória mesmo (ENTREVISTA COM EUNICE ANTUNES, 07/11/2011).

Na fala acima, a professora e atual cacique da aldeia, Eunice Antunes, relata uma atividade de *nhemongarai* escolar, ou cerimônia guarani de consagração do milho, na qual os alunos participaram na cerimônia tradicional do ritual de nomeação. Eunice relata como, através da realização de fotografias e de outras atividades, a cerimônia foi “registrada”, com o objetivo de que, no eventual abandono dessas práticas — “caso um dia não tenha mais” — esse registro possa servir como fonte historiográfica. Como pessoas irrevogavelmente traduzidas (HALL, 2011), obrigadas a abrir mão da esperança de retornar a “purezas” culturais perdidas, os Guarani buscam com esse registro mais

a documentação dessas práticas do que sua revitalização — “isso é mais pra memória mesmo”.

No depoimento a seguir, o professor Marcos resume e corrobora a função documentativa do registro e escolarização do conhecimento guarani através de práticas sociais letradas:

Esse registro vai ficar guardado, pra sempre também, quando os novos alunos, novas crianças que virão, né, pra estudar, eles já vão diretamente nesse material “ô, tá aqui registrado: nossa história, conhecimento guarani, tá aqui registrado” (ENTREVISTA COM MARCOS MORREIRA, 31/10/2011).

Marcos assinala nesta fala como a pesquisa e registro escolares estenderão, a longo prazo, a visibilização quase exclusiva das práticas letradas como práticas de conhecimento legítimas na comunidade. Marcos prevê que, no futuro, quando não existirem mais as suas fontes primárias, o conhecimento guarani, através da sua escolarização, vai “ficar guardado pra sempre” nos livros e outros materiais didáticos, para que as futuras gerações possam acessá-lo diretamente — “novas crianças que virão, né, pra estudar, eles já vão diretamente nesse material”.

Os livros dispensam a especificidade dos interlocutores das práticas de linguagem, principalmente aqueles mascarados através da objetividade científica³⁵, “independente do sujeito que observa” (DURKHEIM *apud* CREPEAU, 2001, p. 12). A existência de material escrito disponibiliza o conhecimento guarani e facilita a sua circulação, porém sem restringi-lo entre aqueles com capacidade de aproveitá-lo, característica da epistemologia de tradição guarani (TESTA, 2007).

As mudanças no dia-a-dia das comunidades guarani têm alcançado também as lideranças mais velhas, cuja vontade férrea de manter em segredo o seu ser sagrado (CLASTRES, 1990) vai progressivamente se transformando, principalmente pelos professores

³⁵ Para Sousa Santos (2010, p. 54), “não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para algum propósito [...] Todos os conhecimentos são testemunhos uma vez que aquilo que conhecem como realidade — a sua dimensão ativa — encontra-se sempre refletido para trás no que revelam acerca do sujeito desse conhecimento — sua dimensão subjetiva.”

guarani estarem começando a assumir o papel de pesquisadores nas suas próprias comunidades³⁶:

Tá sendo muito legal assim [...] a gente ser os pesquisadores da universidade, então os velhinhos que tão agora eles tão dando mais força ai pra nós [...] pra tar passando pra nós [...] os velhinhos ainda temiam um pouquinho e isso é bem recente faz uns que... [...] nem 10 anos [...] os nossos velhinhos tinham essa resistência, esse medo, né, de tar passando, “se passar eles vão tomar de nós, eles vão tirar de nós” [...] ai os velhinhos viram que, nossa! isso só trouxe benefício né, fortaleceu mais ainda a cultura depois que começou os professores Guaraní tar dando aula, então hoje eles tão empurrando nós assim também, então pra nós é bem legal assim, é um desafio enorme (ENTREVISTA COM EUNICE ANTUNES, 07/11/2011).

Eunice assegura que, apesar do tradicional receio dos mais velhos de divulgar os seus conhecimentos para serem registrados por escrito, por medo de esses conhecimentos serem usurpados — “se passar eles vão tomar de nós, eles vão tirar de nós” —, os *nhaneramõi* guarani, ou lideranças de maior idade, vêm se abrindo às pesquisas dos próprios parentes, pois muitos concluíram que as pesquisas desenvolvidas nas escolas estão revertendo numa melhora das condições de vida das comunidades e no “fortalecimento da cultura”, instigando os professores, inclusive, a prosseguirem com as atividades de pesquisa e registro escolares e acadêmicas. Essa mudança na atitude dos mais velhos, que começam a reconhecer as mudanças reais que a escola e as suas atividades de pesquisa podem trazer para as aldeias, serve de apoio e reconhecimento ao trabalho de professores e alunos, convertendo o seu trabalho escolar num “desafio enorme”, nas palavras da professora

³⁶ Sirva como um exemplo da aceitação e envolvimento na pesquisa acadêmica da cultura guarani por parte das lideranças mais velhas das comunidades, e também da maior visibilização das comunidades indígenas na universidade, a sua participação no primeiro Seminário Temático de Sábios Indígenas Guaraní, Kaingang e Xokleng, com o tema “Saberes sobre a Terra”, do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, promovido de 31 de maio a 4 de junho de 2012 no auditório do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) da UFSC.

Eunice. Na foto abaixo, incluo uma fotografia da reza que Seu Alcindo, *karai* da aldeia guarani Yyn Moroti Whera de Biguaçu (SC), proferiu na cerimônia de encerramento da semana cultural da escola em 2012.

Figura 12 - O *karai* Seu Alcindo visita a escola Itaty



Fonte: Fotografia de Carlos Maroto Guerola, 2012.

Não é o apoio das lideranças mais velhas nas suas atividades acadêmicas, contudo, a única amostra para a escola Itaty do Morro dos Cavalos de estar percorrendo um caminho frutífero e consoante com os anseios da comunidade. A educação escolar diferenciada na EIEF Itaty, ademais, está deixando de acarretar a inviabilização da “prática” do conhecimento guarani. A escolarização do conhecimento não é impedimento para a sua ressignificação através de práticas de conhecimento não-letradas. Apesar do seu papel central na comunidade, os professores asseveram que a escola é “apenas um dos espaços pra tar praticando ou mantendo a cultura” (ENTREVISTA COM MARCOS MORREIRA, 31/10/2011). Eles asseveram, além do mais, que a preservação do conhecimento e cultura tradicional através de práticas sociais letradas escolares precisa ser complementada por práticas de conhecimento não-letradas, atividades “práticas” que envolvam outras habilidades além do domínio de códigos escritos:

Hoje em dia tem que ser dentro da sala [de aula] pra ver a escrita, também pode praticar assim... na prática né, mostrar o que tá ensinando também, pra isso tem *Opy*, Casa de Reza, pra mostrar a cultura, não adianta só ensinar na escrita e não mostrar nada também ai, os alunos não aprendem, ai tem que praticar e ensinar na escrita (ENTREVISTA COM JOÃO BATISTA GONÇALVES, 01/11/2011).

De acordo com esta fala do professor João Batista, as práticas de conhecimento letradas devem ser complementadas na *Opy* e em outros espaços da aldeia, em locais exteriores à sala de aula. Batista questiona a adequação de um ensino centrado exclusivamente nas práticas letradas — “não adianta só ensinar na escrita e não mostrar nada” — pois grande parte dos conhecimentos que hão de ser veiculados pela escola demandam, por parte dos alunos, práticas que ultrapassem a abstração do texto escrito para que haja uma aprendizagem efetiva, por meio das quais possam transpor o conhecimento para a concretude da “prática”.

A prática escolar da EIEF Itaty, de fato, não se restringe às aulas. Outras muito variadas atividades pedagógicas ocorrem na escola: reuniões com os mais diversos parceiros da comunidade — agências governamentais (FUNAI, secretarias estaduais e gerências regionais, secretarias da prefeitura, DNIT, polícia ambiental, rodoviária e federal, etc.), universidades federais, estaduais e particulares, ONGs, etc. —, mutirões na aldeia, passeios a outras aldeias, saídas a campo, atividades na *Opy* escolar, etc. Essas muitas outras atividades constituem a “prática” do conhecimento escolar guarani, que foge do formato e conteúdos “oficiais” de escola e de aula, e tem gerado alguns conflitos com as instituições educativas governamentais responsáveis pela escola da aldeia.

4.7 “MAS QUE BICHO É ESSE SISTEMA QUE NÃO MUDA?”: A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA “OFICIAL”

Figura 13 - Placa de inauguração da EIEF Itaty na rede de ensino estadual



Fonte: Fotografia de Carlos Maroto Guerola, 2011.

A “prática” do conhecimento escolar guarani nem sempre tem sido bem vista pelas instituições governamentais responsáveis pela rede de ensino estadual — cuja firma é ilustrada na fotografia acima — em que se insere a escola, e das quais depende a prática escolar da EIEF Itaty:

A Secretaria [Estadual de Educação] até um tempo não aceitava, não entendia essa parte, um professor que levou as crianças lá na Casa de Reza, fazer a reza, pra contar história, ficar lá ao redor do fogo, e chegar aqui [na escola] e não ter professor nem aluno, que ai eles cobravam e era brigar brigar e discutir com o cacique e com os professores e proibir “não pode, tem que ficar dentro da sala de aula com o aluno, se não ele vai marcar falta e vai descontar do salário”, mas a gente estava dando aula num outro ambiente né, numa outra aula, de cultura (ENTREVISTA COM ADÃO ANTUNES, 01/11/2011).

Tanto nas nossas conversas informais quanto nas observações de aula e entrevistas, como nesta fala do professor Adão, todos os professores guarani constataram os desencontros habituais da escola com as instituições educativas governamentais.

Desde que, no início da década de 90, as competências em educação³⁷ escolar indígena foram transferidas da FUNAI para o Ministério de Educação, e desse ministério para as secretarias municipais e estaduais de educação³⁸, a educação escolar indígena transformou-se numa modalidade “diferenciada” de escola no “sistema oficial” das redes estaduais e municipais. Não existe uma política em relação às escolas indígenas por parte dos organismos responsáveis, muito menos uma “escola indígena diferenciada, de qualidade” que seja “de fato” incorporada e “beneficiada” por sua inclusão no “sistema oficial”, em que sejam respeitadas as particularidades da educação indígena — como as práticas a que faz referência o professor Adão na *Opy* escolar, de cujo interior mostro uma imagem na fotografia a seguir:

³⁷ De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal, a educação, indígena ou não, é direito de todos, dever da família e do Estado.

³⁸ O Plano Nacional de Educação de 2001 descrevia da seguinte forma tal processo e as suas consequências, permanentes até hoje: “A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas. Com a transferência de responsabilidades da FUNAI para o MEC, e deste para as secretarias estaduais de educação, criou-se uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas. Não há, hoje, uma clara distribuição de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas.” O mesmo documento destaca que “a proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades.” (BRASIL, 2001, s/p.)

Figura 14 - Interior da *Opy* escolar da EIEF Itaty

Fonte: Fotografia de Carlos Maroto Guerola, 2011.

Em conversas informais, o diretor não-indígena da escola me afirmou reiteradamente que se ele dirigisse a escola de acordo com as instruções da Gerência Regional responsável seria “mandado embora” da aldeia (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/2011). Para ocuparem cargos de diretor em escolas indígenas, os professores da rede estadual devem ser graduados, concursados e, ademais, contar com a aprovação da comunidade. De acordo com o diretor, no início da sua gestão, a Gerência era contrária à construção da *Opy* anexa à escola — que, de fato, encontra-se fora dos seus muros — pois isso poderia “afastar às crianças da sala de aula, e o diretor da Gerência não quer nem uma só criança fora da sala de aula” (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/2011).

Aplicando a definição de local de Pennycook (2010) é possível afirmar que a tentativa de imposição da sala de aula como local único para as práticas de conhecimento escolares, e o apagamento de outros locais próprios da educação guarani, pode visar e significar o apagamento daquelas especificidades que distinguem os Guarani no mercado global, descentrando a atenção do seu vínculo, como seres traduzidos, com as suas origens e com os traços que os particularizam.

Apesar da interlocução frequente com os funcionários da Secretaria Estadual e Gerência Regional de Educação, os professores Guarani reclamam da incompreensão por parte dessas instituições a respeito do seu modelo de educação diferenciada. Devido a essa incompreensão, como visibilizou a fala do professor Adão que deu começo a esta reflexão, até recentemente, tais instituições tentavam impedir as práticas de conhecimento orais desenvolvidas na *Opy* escolar coercivamente — “não pode, tem que ficar dentro da sala de aula com o aluno, se não ele vai marcar falta e vai descontar do salário”.

Devido à ausência de uma política real “que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas” (BRASIL, 2001, s/p.), são recorrentes os conflitos da EIEF Itaty com o sistema nacional e com a oficialidade do “sistema”:

A gente bate é na questão do sistema, esse sistema, até a gente fez um documento e mandou perguntar pro pro... pro rapaz que trabalha no MEC perguntar “o que que é esse sistema na cabeça de vocês? o que que é isso aí? é uma caixa fechada? uma caixa redonda que não dá pra abrir ali e mudar? o que que é esse sistema? Esse sistema que pra nós é uma coisa tão tão simples, que se eu faço alguma coisa e vejo que não tá dando certo mudo né, mas esse sistema é tão fechado! Você manda as coisas lá, ele bate e volta, pras escolas né, ser do jeito que a comunidade queria, quantos documentos que foram mandados! Ia e numa semana o documento tava aqui porque o sistema não aceitou, mudava de novo, mandava, na outra semana tava aqui porque o sistema não aceitou, dai as lideranças fizeram umas reuniões “mas que bicho é esse sistema que não muda? que tipo que é? Eu queria conhecer esse tal do sistema pra ver que que é isso!” Será? dai eles falaram “não, é um computador onde tá guardada as coisas” mas joga fora esse computador e pega outro! ai ele faz essas coisas sozinho dai, “não, é uma pessoa que fica lá” mas então! a gente quer falar com essa pessoa, vamos ver se essa pessoa muda, ah, mas ai é uma coisa assim que não muda mesmo (ENTREVISTA COM EUNICE ANTUNES, 07/11/2011).

A escola diferenciada está inserida no sistema de ensino regular estadual e as suas particularidades devem ser compatíveis com os padrões, diretrizes e conteúdos desse sistema, pois ele é responsável de certificar o conhecimento adquirido nela. A fala de Eunice exemplifica com clareza a rigidez que os Guarani enfrentam por parte do “sistema”, a imutabilidade que perpetua práticas ineficientes e não toma medidas para otimizar a educação escolar nas aldeias — “se eu faço alguma coisa e vejo que não tá dando certo mudo né”. Apesar dos esforços dos Guarani, através das ferramentas e práticas letradas na língua em que podem interagir com ele — ofícios, relatórios, formulários... “quantos documentos que foram mandados!” —, o “sistema” mostra-se blindado, impermeável às propostas da comunidade indígena. A professora Eunice ressalta igualmente o caráter abstrato do “sistema”, uma “entidade” virtual no discurso oficial dos servidores públicos com que dialogam, à qual resulta difícil atribuir uma essência — “eu queria conhecer esse tal do sistema pra ver que que é isso!”.

Nesta colocação, a professora Eunice contribui para o questionamento da virtualização da responsabilidade pelas contingências da prática escolar dentro da rede de ensino estadual. A sua fala contribui para a discussão a respeito de se a imutabilidade de um sistema inconveniente para uma significativa quantidade de camadas da sociedade constitui uma política de fato. Essa política teria como objetivo o funcionamento precário de tal sistema em prol da minoria beneficiada por tal precariedade. Uma educação “de qualidade”, indígena ou não, abalaria violentamente as bases do “sistema”, o qual, para evitar tal abalo, busca parecer imutável — “uma coisa assim que não muda mesmo”.

Para trabalhar a língua guarani como língua escolar, isto é, realizar práticas sociais locais, orais e letradas, que constituam a língua guarani na escola e fora dela, e para mantê-la ao longo de todo o ensino fundamental e médio, o “sistema oficial”, segundo os participantes, deve abrir espaços para “subsistemas” diferenciados:

Ter a continuidade da língua guarani no ensino médio, nas séries finais do fundamental, isso às vezes acontece mas é muito pouco, mas isso devido porque a grade curricular muitas vezes não permite isso, por isso que a gente tá numa grande batalha com as lideranças também de criar um subsistema de educação escolar indígena né pra poder dar toda essa ideia que a gente tem de fazer

com que aconteça realmente a educação diferenciada também né, porque muitas vezes a gente quer mudar pra educação diferenciada mas que o sistema do estado não permite (ENTREVISTA COM MARCOS MORREIRA, 31/10/2011).

O sistema de ensino regular estadual impede a educação diferenciada porque, como sistema unificador de regimes de verdade, legitimador de saberes através do provimento de conhecimentos “universais”, deve produzir futuros trabalhadores com a mesma base de conhecimento. Esses trabalhadores poderão mostrar através dos certificados por ele emitidos as suas capacidades e a legitimidade do seu conhecimento, e poderão assim ser contratados e promovidos, ser aprovados em vestibulares e processos de seleção, melhorar as suas condições de trabalho e salários, etc. A inclusão de conteúdos diferenciados nas escolas da rede de ensino oficial pode desviar a instrução daqueles conteúdos universais que a passagem pelo ensino regular oficial deve prover a todos os seus alunos para que os diplomas por eles recebidos certifiquem conteúdos equivalentes.

Assim, para a língua e o conhecimento guarani serem trabalhados ao longo de todas as etapas da educação escolar na EIEF Itaty, os professores guarani defendem ser necessário um “subsistema de educação escolar indígena” na rede estadual. Só um subsistema específico, com grades curriculares, metodologias, sistemas de avaliação, calendários e professores indígenas, com visões de ensino indígena específicas, possibilitará que as escolas indígenas “sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades” (BRASIL, 2001, s/p.).

Contudo, não está sendo em vão a “grande batalha” das lideranças guarani por uma educação escolar diferenciada. Ao longo da última década os indígenas têm participado de diversos “cursos de magistério indígena”³⁹ e licenciaturas interculturais, assim como da elaboração de documentos norteadores da escolarização indígena estadual, como a *Proposta de Normatização da Educação Escolar*

³⁹ BRASIL: Professores guaranis participam de curso inovador. **Mercosul Educacional**: <http://www.sic.inep.gov.br/pt/component/content/article/347-brasil-professores-guaranis-participam-de-curso-inovador>. Acesso em 16 ago. 2011.

Indígena, para as populações indígenas do Estado de Santa Catarina, de 2005, registrada no Parecer nº 282. A interlocução dos Guarani com os servidores públicos responsáveis pela escola é frequente, e tanto esses servidores quanto os políticos que visitam a escola afirmam a sua vontade e predisposição de colaborar e ajudar os indígenas “em tudo o que for possível”, como afirmaram os diversos secretários estaduais que visitaram a escola na terceira edição da semana cultural guarani da EIEF Itaty (DIÁRIO DE CAMPO, 20/04/2012).

Devido a essas progressivas mudanças e maior abertura das instituições oficiais em relação à educação diferenciada que almejam, os Guarani reconhecem como seu o direito a práticas de conhecimento que envolvam locais, rituais, conteúdos e metodologias complementárias à sala de aula:

Pra nós a gente tem o direito sobre tudo, dar aula em guarani, dar aula na prática, fazer isso fazer aquilo, do jeito que eu quiser dar aula eu posso dar na prática, eu posso fazer (ENTREVISTA COM EUNICE ANTUNES, 07/11/2011).

Os professores guarani reivindicam o direito de dar aula em guarani, abordando conhecimentos guarani e outros “na prática”, assim como a sua liberdade — “do jeito que eu quiser dar aula eu posso fazer” — para trabalhar de acordo com metodologias e didáticas adequadas à realidade e perspectivas epistemológicas da comunidade.

Como desdobramento desse direito, os professores guarani reivindicam as práticas de conhecimento diferenciadas na Casa de Reza escolar, através de práticas sociais locais orais no espaço próprio da tradição e religião guarani, a *Opy*, à beira do fogo, e entre a fumaça do *petyngua*, elementos da cultura tradicional guarani que pouco a pouco vão sendo incorporados à escola diferenciada:

Então hoje nas escolas a gente tem a liberdade de tar ensinando o lado prático, de ter o direito de pegar os alunos daqui e levar pra Casa de Reza lá eles rezar, eles usarem o cachimbo, né, o *petyngua*, que antes era proibido, né, deus me livre! Se alguém visse uma criança fumando era crime né! (ENTREVISTA COM EUNICE ANTUNES, 07/11/2011).

Esta fala evidencia como os métodos educativos tradicionais guarani têm sido silenciados — não considerados legitimamente credíveis como alternativas à educação hegemônica ocidental — através da monocultura racional e as suas lógicas de deslegitimação de experiências (SOUSA SANTOS, 2004). De acordo com a professora Eunice, os métodos educativos guarani, para os quais, como vimos, o *petyngua* — instrumento de acesso ao conhecimento verdadeiro e primigênio legitimado pela comunidade e a história guarani —, é um elemento central, não só têm sido caracterizados como ignorantes ou incultos em relação ao critério único da “universalidade” moderna, como também, até muito recentemente, estavam fora da lei — “Se alguém visse uma criança fumando era crime né!”.

Na seguinte fotografia, alunos e professores da EIEF Itaty participam de práticas de conhecimento orais diferenciadas como a dança do *Xondaro*, também por ocasião da semana cultural da escola:

Figura 15 - Práticas de conhecimento orais: a dança do *Xondaro*



Fonte: Fotografia de Carlos Maroto Guerola, 2012.

Perante a incompreensão por parte do “sistema”, os avanços na “diferenciação” da educação escolar guarani, assim como as melhoras na qualidade de vida das aldeias, é fruto da apropriação e utilização por parte dos indígenas de “armas” de sobrevivência, de instrumentos que, podendo valer para a sua opressão, acabam revertendo em benefício de

alternativas a tal sistema. Através da escola, do letramento, da língua portuguesa, da língua guarani, da escolarização do conhecimento tradicional, etc., os Guarani começam a ser ouvidos e começam a reivindicar o seu direito de defesa.

4.8 “ÀS VEZES TEM PESSOAS QUE NÃO QUEREM NEM OUVIR, QUE NÃO DÃO DIREITO DE FALAR PRO INDÍGENA”: AS ARMAS DE DEFESA E SOBREVIVÊNCIA

Não é somente através de práticas sociais orais que os professores e a comunidade da aldeia do Morro dos Cavalos estão conseguindo se desvencilhar do “sistema oficial”, que dificulta a inclusão de práticas pedagógicas mais coerentes com uma ecologia de saberes (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010) e que não relaciona de forma simétrica as diferentes epistemologias e conhecimentos envolvidos na educação escolar indígena. Não é através das práticas sociais locais da tradição guarani, dos seus regimes de verdade e significados, que esses obstáculos à diferenciação efetiva da educação escolar guarani vêm sendo superados. Tais obstáculos, pelo contrário, têm sido superados fazendo uso de algumas das ferramentas que contribuíram significativamente no silenciamento da tradição guarani: a escola e o letramento.

Como venho afirmando neste texto, a escola, o letramento, o registro da própria tradição, a pesquisa científica, ou as novas tecnologias de comunicação de massas são para os Guarani da Escola Itaty “armas” de sobrevivência e defesa. Os Guarani perceberam faz tempo que permitindo a sua escolarização e alfabetização podiam camuflar-se e “ficar mais tranquilos no próprio modo de ser” (MELIA, 1979, p. 59). Todavia, os Guarani não procuram através do letramento apenas uma “camuflagem”. A estratégia consiste em se apropriar dos instrumentos que servem à opressão por parte da sociedade hegemônica de forma a poder contestar tal opressão, revertendo-os e tornando-os armas de resistência, armas com que possam garantir a própria visibilização e o respeito da sociedade não-indígena:

A questão da escrita guarani, das historias guarani [...] a gente usa como uma arma também de defesa, de sobrevivência [...] E ai então a gente usa como... uma estratégia né [...] tu aprende a falar em português pra me defender, tu aprende a escrever alguma coisa pra me defender, então é

tudo defesa mesmo, divulgar a minha cultura pra que a pessoa que conheça a minha cultura ele me respeite do jeito que eu sou assim como eu tô respeitando ele (ENTREVISTA COM EUNICE ANTUNES, 07/11/2011).

A EIEF Itaty possui tanto uma função de registro, preservação e divulgação intracultural, isto é, dentro da própria cultura e da própria comunidade, — “a questão da escrita guarani, das histórias guarani” — como de registro, preservação e divulgação intercultural, isto é, para a sociedade não-indígena. Essa divulgação intercultural é a estratégia de “defesa” que os Guarani estão buscando para reverter a situação tradicional de silenciamento e deslegitimação da sua cultura e *ethos* como alternativas não credíveis àquilo que existe (Cf. SOUSA SANTOS, 2010), a que têm sido submetidos ao longo dos últimos cinco séculos — “pra que a pessoa que conheça a minha cultura me respeite do jeito que eu sou”.

Nesta função de divulgação intercultural, três elementos aparecem estreitamente interligados no discurso dos professores guarani: o biletamento, as novas tecnologias e a pesquisa. Todos os professores coincidem em salientar o papel que as novas tecnologias podem desempenhar para a divulgação da cultura guarani fora das aldeias. Através dessas tecnologias, a escola pode produzir materiais que sensibilizem comunidades não-indígenas no respeito pelo multiculturalismo e a valorização da interculturalidade:

A escola também ela exerce né o papel de tar divulgando a cultura lá fora através de vídeo, de fotos, de várias outras coisas que a própria tecnologia nos oferece também né, então o papel da escola ela exerce essa função também porque ajuda também a mostrar na mídia né de que existe um povo guarani, uma comunidade que pensam a cultura, sua história, pra tar mostrando lá fora, e com isso também ajuda a sociedade não indígena a dizer assim “não, lá existe um povo, existe uma comunidade indígena, e merecem todo o respeito né, eles têm uma cultura, então a escola também exerce essa função (ENTREVISTA COM MARCOS MORREIRA, 31/10/2011).

O registro — através de material escrito, fotográfico, filmagens, etc. — da realidade da aldeia através das atividades da escola pode

ajudar na sua divulgação midiática. A divulgação desses materiais pode ajudar na visibilização da comunidade guarani — “lá existe um povo, existe uma comunidade indígena” — e na sua legitimação por parte da sociedade que, através das lógicas de produção de ausência (SOUSA SANTOS, 2004), têm produzido historicamente os indígenas como ignorantes, incultos, primitivos, inferiores, locais, ou improdutivos, “habitantes paradigmáticos do outro lado da linha” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 47) — “e merecem todo o respeito né, eles têm uma cultura”.

Os Guarani são plenamente cientes da invisibilização e deslegitimação de que ainda são objeto e reclamam dos danos provocados pelo totalitarismo universalista da ciência, através dos trabalhos de pesquisa de etnógrafos, antropólogos, missionários e linguistas, que os olharam muitas vezes a partir de uma visão positivista, longe de qualquer perspectiva de descentramento, através de diálogos assimétricos e olhares etnocêntricos. Perante esse perpétuo silenciamento, reivindicam o seu direito de defesa:

Essa é a maior dificuldade nossa assim, porque além de ser tirado né nossa terra, as coisas que a gente tem, ainda a gente não teve o direito de defesa, de contar, “não, a gente não é assim, a gente não quer isso”, e ai hoje ainda continua assim, é menos né, que agora a gente tá conseguindo falar, mas pouco ainda [...] falar a nossa questão “não, a gente é assim, pare, olhe, a gente é dessa maneira mesmo”, a gente vai falar e às vezes tem pessoas que não querem nem ouvir, né, que não dão direito de falar pro indígena. A gente tem a questão lá da universidade, que a gente se deparou com a mulher que é... [...] chegou lá e começou a impor coisas assim pra nós [...] e ela “como é que vocês vão saber se vocês não sabem, se é muito tempo atrás, vão querer contar sobre a cultura de vocês?” ai falei assim [...] “o que que você sabe contar sobre nós?”, “não, mas eu estudei”, “aonde que tava escrito?”, “ah, em tal livro”, porque a gente nunca teve escrita na vida, é a primeira vez que um grupo de Guarani está surgindo pra criar... fazer uma faculdade, quem sabe daqui pra frente nós vamos começar a escrever nossa história porque quem escreveu sobre nós não foi nós, foram os brancos

(ENTREVISTA COM EUNICE ANTUNES,
07/11/2011).

Neste ilustrativo depoimento, a professora Eunice reclama de não somente os indígenas serem privados dos seus recursos, como também eles são privados do seu “direito de defesa”, do seu direito à palavra, do seu direito a serem escutados — “tem pessoas que não querem nem ouvir, né, que não dão direito de falar pro indígena”. A voz dos Guarani, apesar da ampliação dos seus espaços de visibilização, ainda é deslegitimada como “inculta” pelo totalitarismo universalista da ciência, como narra Eunice no exemplo da aula da licenciatura intercultural indígena, em que todos os professores colaboradores deste trabalho participam. O totalitarismo universalista da ciência se arroga o papel de único produtor de conhecimento “verdadeiro” e “objetivo”, silenciando outras epistemologias e práticas de conhecimento, em prol da exclusiva legitimidade do conhecimento acadêmico escolarizado — “vão querer contar sobre a cultura de vocês? [...] eu estudei”. Os Guarani, por sua vez, questionam a legitimidade desse conhecimento, tanto por ele ser totalitário quanto por ele ter sido produzido por não-indígenas — “quem escreveu sobre nós não foi nós, foram os brancos”.

O grupo de professores guarani da escola Itaty, junto com muitos outros de outras escolas guarani das regiões sul, sudeste e centro-oeste do Brasil, estão participando como alunos de cursos de graduação em licenciaturas indígenas. Tais cursos não visam tanto à sua “capacitação” para serem pesquisadores ou professores indígenas, quanto à adequação das suas práticas de ensino e pesquisa ao modelo acadêmico hegemônico “universal”. Apenas através desta adequação à epistemologia e práticas de conhecimento “universais”, legitimadas pela universidade⁴⁰, os Guarani poderão ser visibilizados como legítimos produtores de conhecimento acerca de si mesmos, das suas histórias, culturas e realidades — “fazer uma faculdade quem sabe daqui pra frente nós vamos começar a escrever nossa história”.

Na empreitada da divulgação intercultural da realidade e dos conhecimentos guarani, a língua portuguesa aparece como uma ferramenta indispensável. Ferramenta indispensável também ao empoderamento burocrático.

⁴⁰ “Qualidade ou condição de universal” é, para o dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa, a primeira acepção da palavra “universidade” (HOUAISS, 2001).

4.9 “SE A GENTE NÃO SABER FALAR O PORTUGUÊS, OU LER EM PORTUGUÊS, VAI ACABAR SENDO EXPLORADO”: O PORTUGUÊS BRASILEIRO E A TRADUÇÃO DE SABERES

A criança desde a primeira série ela vem aprendendo a escrever, né, água ele vai escrever yy [...] ele vai escrever o *avaxi* [milho], como se escreve mesmo, o *a* o *b* e tal. Quando a criança aprendeu a ler e conheceu as letras, automaticamente se ele pegar aqui um livro didático [...] ele vai saber que essa é a letra *a*, que é a letra *b*, né, ele vai saber, e ai devagarinho inserindo a questão da língua portuguesa, e ai dali pra frente começar a trabalhar o ensino da língua portuguesa falando em guarani, pegar e contar sobre o livro didático, “olha, na cultura do *jurua* ele fala que isso é isso, e é importante que vocês aprendam, se vocês vão querer sair uma hora vocês vão tar sabendo que na cultura deles é desse e desse jeito né”, então tar explicando sobre a cultura do povo *jurua* falando em guarani, e também contando sobre a nossa cultura como que é, se tem relação com aquilo, se não tem, né, qual é (ENTREVISTA COM EUNICE ANTUNES, 07/11/2011).

Continuando a discussão acerca de quais direitos a respeito das práticas de linguagem os Guarani da EIEF Itaty reivindicam para a sua escolaridade, e como elas se relacionam com o contexto educacional, político e econômico em que se inserem, a professora Eunice ilustra a tradução entre saberes necessária à constituição de constelações ou ecologias de saberes (SOUSA SANTOS, 2004), para explicar a introdução da língua portuguesa nas práticas de conhecimento da EIEF Itaty.

Em concordância com as constatações de Meliá (1979) a respeito da alfabetização bilíngue indígena, a professora Eunice afirma que a alfabetização acontece uma única vez, na língua guarani, e uma vez que os alunos se apropriam do sistema e norma escrita dessa língua, ao começar a se envolver em práticas letradas em outra língua, eles não são alfabetizados por segunda vez, mas apenas adaptam o sistema aprendido em função da nova norma — “automaticamente [...] ele vai saber que essa é a letra *a*, que é a letra *b*” —. As práticas de conhecimento escolares em português, conseqüentemente, devem mudar o foco, e

aprofundar o envolvimento dos alunos na tradução dos saberes e práticas — do guarani para o português e vice-versa — que os Guarani precisam para enfrentar o neoliberalismo pós-moderno na sua inserção na sociedade *juru'a*.

Através das práticas de tradução de saberes (SOUSA SANTOS, 2004, p. 803) interpretam-se várias culturas com o objetivo de identificar “preocupações isomórficas” e as diferentes respostas que tais culturas oferecem para elas. Essas práticas de tradução são práticas sociais locais constituintes de linguagem, do *continuum* entre várias línguas, e, portanto, da irrevogável tradução identitária do hibridismo *translínque* (Cf. HALL, 2011; GARCIA, 2009).

Nesta fala, a professora Eunice defende “trabalhar o ensino da língua portuguesa falando em guarani”, isto é, traduzir os conhecimentos da sociedade hegemônica através de práticas sociais locais que constituam a língua guarani. Nestas práticas, segundo ela, o conhecimento da sociedade *juru'a*, dito conhecimento científico, pode ser esmiuçado para ser interpretado através de uma abordagem epistemológica própria, que contraste e avalie tais conhecimentos em relação aos saberes da comunidade — “tar explicando sobre a cultura do povo *juru'a* falando em guarani [...] se tem relação com aquilo, se não tem, né, qual é”.

De acordo com a visão dos professores, através das práticas de tradução, contudo, os alunos precisam, a partir das séries intermediárias, centrar-se no envolvimento em práticas de conhecimento escolares que constituam a norma padrão da língua portuguesa. Assim o indica o professor Adão na seguinte fala:

Agora eu sou um professor de 6^a a 8^a série, então ai é o português né [...] tem que trabalhar só o português, assim a gramática mesmo, porque eu tenho esse compromisso de colocar eles [...] eles irem pro ensino médio falando português de verdade e falando corretamente (ENTREVISTA COM ADÃO ANTUNES, 01/11/2011).

O professor Adão enfatiza a necessidade de as práticas de conhecimento escolares, a partir da 6^a a 8^a séries, serem em língua portuguesa, para que os alunos possam desenvolver aqueles segmentos do seu *continuum* bilíngue mais próximos do português brasileiro padrão ou normativo — “a gramática mesmo”. O objetivo é preparar os alunos para entrarem no ensino médio, de modo que eles tenham se

apropriado da norma do português brasileiro padrão legitimado — “falando português de verdade e falando corretamente”.

Esta necessidade dos alunos desenvolverem tais segmentos do *continuum* está associada à necessidade da apropriação de gêneros textuais institucionalmente estabelecidos, que possibilite o seu envolvimento bem sucedido em práticas letradas institucionalizadas ou burocráticas, para as quais a adequação à norma padrão é indispensável:

O aluno tem que falar bem português, escrever um texto corretamente, que ele possa escrever pra mandar pro Presidente da República, [...] praticar mesmo o português pra que eles cheguem lá no ensino médio já escrevendo tudo (ENTREVISTA COM ADÃO ANTUNES, 01/11/2011).

Quero enfatizar nas últimas duas falas do professor Adão expressões como “falar português de verdade”, “falar corretamente” ou “falar bem” para vinculá-las a práticas de linguagem que envolvem interlocutores da sociedade não-indígena com algum tipo de vínculo institucional: secretários regionais e estaduais, servidores de organismos públicos, pesquisadores universitários, etc. Essas interlocuções podem ser orais — reuniões, oficinas, aulas, visitas, trâmites, etc. — ou letradas — ofícios, formulários, editais, leis, projetos, processos, correspondência. De muitas decisões, parcerias e programas que se estabelecem através de tais práticas da linguagem dependem em grande medida a subsistência e futuro da comunidade. A apropriação da norma do português padrão possibilita uma maior agência nesses espaços de interlocução.

A escola, a língua portuguesa e a sua variedade padrão são, para os indígenas brasileiros, as únicas possibilidades a partir das quais podem vir a construir outras alternativas na dissidência “dentro” dos próprios objetivos do sistema (Cf. MIGNOLO, 2004). Para não serem excluídos, explorados ou eliminados, os indígenas são obrigados à necessidade de uso da língua portuguesa, e por isso reivindicam o seu direito linguístico escolar de aprendê-la:

Como a aldeia praticamente tá do lado da cidade, até mesmo pela questão de sobrevivência né, de se defender né, de buscar os direitos, de que a gente tem esse direito perante o governo, o município, pelo estado né, é preciso né a gente aprender a língua portuguesa sim porque hoje é uma

necessidade muito grande [...] porque se a gente não saber falar o português, ou ler em português, a escrita no português, muitas vezes você vai acabar sendo explorado né, vai ser aplicado a enganação pelos governos (ENTREVISTA COM MARCOS MORREIRA, 31/10/2011).

A partir da fala do professor Marcos a respeito do direito à língua portuguesa, é possível definir com clareza a noção de direito que se confirma nesta investigação. A relação assimétrica de poder, o assédio e a opressão entre diferentes grupos em contato — “como a aldeia praticamente tá do lado da cidade” — impede que os grupos oprimidos possam satisfazer suas necessidades e sobreviver de forma autônoma — “até mesmo pela questão de sobrevivência”. Nessa situação de dependência, as necessidades devem ser satisfeitas através da mediação dos coletivos dominantes, a partir da qual torna-se possível a subsistência. Por serem desapropriados dos seus recursos, conhecimentos, habilidades e capacidade de auto-suficiência, os povos oprimidos são obrigados a subsistirem dentro de um sistema econômico alheio e imposto. O reconhecimento de direitos, por parte da sociedade opressora, facilita a luta dos coletivos oprimidos pela sobrevivência no sistema. Sem direitos, é cercada ou cerceada qualquer possibilidade de sobrevivência⁴¹. Assim, a não garantia do direito à língua portuguesa e ao letramento nessa língua derivaria na exploração por parte dos grupos e instituições dominantes — “se a gente não saber falar o português [...] vai acabar sendo explorado né, vai ser aplicado a enganação pelos governos”.

A aprendizagem da língua portuguesa na escola, e a escola em si mesma, constituem, na sua qualidade de direitos, obrigações — “as únicas possibilidades que restam àqueles que gostariam de ter outras alternativas” (MIGNOLO, 2004, p. 671) — para aceder à subsistência. O professor Adão justifica:

A economia aqui é fazer artesanato ou trabalhar fora pra poder comer, porque agricultura aqui não dá resultado [...] fazer uma lavoura aí que sustente toda a comunidade ou que cada um faça sua agricultura, sua roça, e que ele possa conseguir

⁴¹ Cf. COMUNIDADE Kaiowa Guarani sofre massacre. **Brasil de Fato**. 18 out. 2011. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/content/comunidade-kaiow%C3%A1-guarani-sofre-massacre/>>. Acesso em 03 jun. 2012.

comer durante um ano, não existe isso, então ai a gente conversou nas reuniões que os alunos teriam que estudar pra poder pegar emprego pra trabalharem, pra poder comprar comida, e outra questão também é esse negócio de problema de terra [...] a gente tá chamando um *juru'a* de fora tem que vir pra cá pra escrever um documento, pra correr atrás de resolver esses problemas de terra, demarcação de terra, essas coisas mais burocrático ai (ENTREVISTA COM ADÃO ANTUNES, 01/11/2011).

A língua portuguesa e a escola constituem um direito para os Guarani, perante a obrigação da necessidade de ter que submeter-se ao trabalho mercantilizado fora da aldeia, através do qual possam providenciar os meios para pagar — “pra poder comprar comida” — a própria subsistência. A inviabilização da economia guarani, exemplificada na inviabilização da agricultura na aldeia — “fazer uma lavoura e [...] conseguir comer durante um ano, não existe isso” — enquadra-se num problema maior de falta de terras, que se encontra atualmente mais perto de piorar que de ser resolvido⁴². O letramento em língua portuguesa, por sua vez, permite aos Guarani a possibilidade de prescindir de intermediários não-indígenas para enfrentar a burocracia letrada envolvida pelo sistema administrativo do Estado brasileiro, isto é, possibilita a sua autodefesa.

A escolarização tem como um dos seus objetivos a capacitação das comunidades guarani para enfrentar a sociedade fora das aldeias, atuando como uma fronteira⁴³ através da qual eles possam gerenciar a entrada dos conhecimentos e cultura não-indígenas, cuja tradução possibilite aos Guarani conviver de forma mais simétrica com a sociedade *juru'a* hegemônica:

A escola ela é uma peneira dentro da aldeia né, porque a escola ela exerce um papel de tar preparando né as crianças pro futuro né, o momento que ele termina de estudar aqui mas que pelo menos ele esteja preparado para enfrentar

⁴² PEC 215 é aprovada, movimento indígena segue mobilizado contra proposta. **Brasil de Fato**. 22 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/9123>>. Acesso em 03 jun. 2012.

⁴³ Para aprofundar na conceitualização de escola indígena como espaço de fronteira, vide Tassinari (2001).

outro mundo lá fora [...] Ela é um portal, ou seja, pra poder sair lá fora o Guarani que quer sair pra fora, as crianças que estudam, ela vai ter que passar por esse portal que é a escola, e assim também o conhecimento de fora pra poder passar pra aldeia, tem que passar por esse portal (ENTREVISTA COM MARCOS MORREIRA, 31/10/2011).

Através de práticas de tradução do conhecimento científico hegemônico, a “peneira” da escola filtra a entrada de conhecimentos não-indígenas e prepara os Guarani para as suas saídas e para as mais variadas atividades fora da aldeia. Os Guarani precisam da educação escolar para defender-se do assédio e da opressão da sociedade não-indígena, para possibilitar a satisfação das necessidades criadas pela sua submissão em relação à sociedade hegemônica brasileira. É por isso que a escola é uma ferramenta indispensável para a proteção dos direitos das sociedades indígenas brasileiras:

A gente se preocupa com [...] preparar eles pra fora, e explicando todo assim, toda a educação deles assim, de que o estudo é bom pra fazer isso, pra você defender teu povo, pra você buscar os nossos direitos (ENTREVISTA COM MARCOS MORREIRA, 31/10/2011).

A educação escolar e as práticas de conhecimento em língua portuguesa devem capacitar os Guarani para defender as suas comunidades no seu convívio com os não-indígenas — “defender teu povo [...] buscar os nossos direitos”. O direito equivale à obrigação perpétua de se defender perante um outro que impede a soberania e a independência, que usurpa territórios e recursos, que inviabiliza conhecimentos e impõe sistemas.

Perante as imposições da sociedade *jurua*, o sistema capitalista e o Estado brasileiro, os Guarani precisam capacitar os membros das suas comunidades no desempenho de novas funções dentro e fora das aldeias — sistemas de educação e saúde, demarcação de terras, etc. — que eles devem realizar para possibilitar a viabilidade da sua inserção naqueles sistemas:

O nosso objetivo é fazer com que tudo que nós precisava pra trabalhar com essa burocracia sejam índios, futuramente, até a saúde seja na mão dos

índios, a escola, demarcação de terra, contabilidade, que sejam índios que trabalhem, então esse é o objetivo, preencher todas as vagas que são preenchidas por *jurua* sejam preenchidas por índio [...] formar pessoas, para trabalhar aqui dentro da aldeia, e os que trabalhem fora, mas que tragam os resultados pra dentro da aldeia (ENTREVISTA COM ADÃO ANTUNES, 01/11/2011).

Todas as falas incluídas nesta seção caracterizam o papel da língua portuguesa e da escola para o futuro das comunidades guarani. Obrigados à submissão ao sistema, os Guarani assumem a reconstrução das obrigações universais do capitalismo — o consumo, o trabalho assalariado, as línguas e modelos educativos dominantes — através de direitos interculturais — como a educação escolar diferenciada ou o guarani brasileiro *translúgue* — que possibilitem a eles assumir progressivamente todas as funções derivadas das políticas indigenistas oficiais, outrora desempenhadas por não-indígenas nas aldeias e fora delas.

Como finalização desse processo de recuperação e exercício da autonomia em relação ao branco e aos sistemas administrativos neoliberais, o ensino médio completa a formação escolar dos alunos na aldeia.

4.10 “POSSO APROVEITAR O TRABALHO EM LINGUAGEM, DA ESCRITA, E ESTAR AJUDANDO AS PESSOAS DA ALDEIA, A COMUNIDADE”: GÊNEROS TEXTUAIS E SUSTENTABILIDADE

O nosso objetivo de trabalho na escola, é fazer, viver mesmo em comunidade, viver em aldeia, viver coletivamente [...] fazer lavoura coletivamente, fazer açude pra criar peixe, criar abelha, tem todos os projetos assim pra gente trabalhar na sustentabilidade [...] plantar taquara em lugar desses pino ai [...] porque hoje em dia a taquara é a força da cultura, do artesanato, construção da casa, não existe quase mais taquara, tá muito longe nos morros, lá muito longe, e pra fazer uma casa dessa ai [indicando a *opy* escolar] tem que fazer um serviço mais grande que fazer uma casa de madeira, ou de alvenaria, e então a gente não tem que perder esse foco da cultura

(ENTREVISTA COM ADÃO ANTUNES,
01/11/2011).

Graças às palavras do professor Adão, é possível captar os níveis de eficiência no envolvimento em práticas letradas que se espera que os alunos desenvolvam através das práticas de conhecimento escolares do ensino médio na EIEF Itaty. Elas permitem captar também com clareza a legitimidade e poder que as práticas letradas possuem na mediação entre índios e não-índios, entre avaliadores e candidatos, entre recursos e necessidades.

O objetivo do trabalho na escola nesses níveis, segundo o professor Adão, é trabalhar em direção à “sustentabilidade” da economia guarani, desenvolvida em torno da coletividade — viver mesmo em comunidade [...] coletivamente” — e de unidades familiares e comunitárias de produção e consumo⁴⁴. A inviabilização da economia guarani fica exemplificada na ausência de materiais como a taquara — material muito usado pelos Guarani na confecção de grande parte do artesanato, e também nas construções habitacionais e religiosas —, e nas dificuldades para o acesso aos recursos das próprias terras — “não existe quase mais taquara, tá muito longe nos morros”. A extinção ou diminuição dos recursos necessários na mata atlântica em que habitam torna inviável a economia guarani, e viabiliza exclusivamente o sistema econômico dominante — “tem que fazer um serviço mais grande que fazer uma casa de [...] alvenaria”.

A escola desempenha um papel fundamental na “sustentabilidade” da economia guarani, para a qual é necessário elaborar “projetos” — com base em editais, modelos, formulários, objetivos, justificativas, etc. Tais projetos possibilitam, quando aprovados, o acesso a recursos financeiros das mais diferentes instituições para o desenvolvimento das ações e atividades *projetadas* na aldeia. Para tanto, as lideranças guarani contemporâneas devem ter a capacidade de se envolver de modo eficiente em práticas de conhecimento letradas em torno de gêneros textuais administrativos:

Trabalhar a linguagem, né, todas as linguagens, tanto o guarani quanto o português, trabalho linguagem, trabalho história e aí projeto e sustentabilidade, tar incentivando eles assim a se interessarem em criar projetos pra sustentabilidade

⁴⁴ Para uma análise aprofundada da economia guarani, vide Brighenti (2010, p. 57-80).

da aldeia, então posso aproveitar o trabalho em linguagem, da escrita, essas coisas, e começar a trabalhar com projeto mesmo [...] que possa estar ajudando as pessoas da aldeia, a comunidade [...] futuramente eles que vão ser as lideranças daqui né, então que eles sejam a liderança capacitada pra tar fazendo, pra poder pensar e escrever também né, fazer as coisas, então, o objetivo da escola é esse, com ensino médio né (ENTREVISTA COM EUNICE ANTUNES, 07/11/2011).

A professora Eunice explica nesta fala como o seu trabalho com a turma de ensino médio, dividida com o professor não-indígena co-responsável pela turma, centra-se no envolvimento dos alunos em práticas de conhecimento *translúngues* — “todas as linguagens, tanto o guarani quanto o português” — em torno de conhecimentos linguísticos, históricos e econômicos que orientem os alunos no desenvolvimento de habilidades e atitudes favoráveis à realização de “projetos pra sustentabilidade da aldeia”. Como futuras lideranças da comunidade, os alunos adolescentes devem desenvolver no ensino médio a capacidade de “pensar e escrever”, duas atividades intimamente interligadas na interação letrada dos Guarani com instituições e organismos administrativos.

Assim, através do envolvimento eficiente das lideranças guarani em práticas sociais letradas, na sua interlocução com os mais diversos agentes institucionais, inúmeros projetos têm sido apresentados em base a tantos outros editais, e muitos deles resultaram aprovados. Desde os trâmites administrativos envolvidos na demarcação, homologação e desintrusão de terras até a edição de material de divulgação e promoção do artesanato guarani — ver anexo A —, aquisição de material informático para projetos de inclusão digital, publicação de materiais didáticos, construção de uma casa de cultura, de um ginásio para a escola, ou de casas por parte da FUNAI, o envolvimento bem sucedido em práticas sociais letradas reverte em avanços qualitativos e quantitativos nos mais diversos aspectos da vida da aldeia.

O desenvolvimento da proficiência letrada nos gêneros textuais trabalhados ao longo das séries do ensino fundamental e médio não ocorre, contudo, sem dificuldade:

No quadro, Eunice escreve:

Minha vida

Vive dentro de mim a mulher meiga estressada

Falante calada

Mãe amiga namorada

Eunice pede aos alunos que escrevam um texto sobre eles mesmos, em português, guarani ou nas duas línguas. O objetivo da atividade é que os alunos escrevam um texto de forma espontânea, sem prestarem atenção às regras da gramática normativa, para adequá-lo posteriormente a tal norma. Eunice, contextualizando a atividade, me diz que durante as últimas aulas vêm trabalhando questões de diversidade linguística (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/2011).

Nesta cena, é visualizado um exemplo das práticas de conhecimento letradas em que a professora Eunice se envolve junto aos seus alunos nas aulas de ensino médio. Nela, a professora Eunice propõe uma atividade para que os alunos contrastem diferentes registros escritos a partir da produção de textos sobre si mesmos. Para tal fim, Eunice anima a usos *translíngues* da linguagem por parte dos estudantes.

Esta atividade está relacionada a certas dificuldades identificadas por Eunice nos seus alunos:

Eu percebi que eles têm muita dificuldade na escrita do português [...] não é erro, é uma falta de costume mesmo assim né [...] ai que eu comecei a trabalhar sobre as formas da linguagem, a fala, essas coisas tudo, e agora a gente tá na escrita mesmo [...] na língua portuguesa, porque eles o ano que vem se formam, com certeza eles vão tar procurando uma universidade né... e meu medo é que eles vão pra universidade e sofram né [...] porque hoje tenho colegas que estão junto com a gente lá na universidade que sofrem, sofrem, ai às vezes eles pensam até em desistir porque eles não conseguem acompanhar, por causa da escrita em português [...] então ai depois disso a gente veio pra cá e vamo colocar eles então pra ser do jeito que tem que ser, porque se não nós vamos perder

o tempo deles estudar até aqui, chegar lá e não conseguir passar (ENTREVISTA COM EUNICE ANTUNES, 07/11/2011).

Junto às práticas letradas relacionadas à interlocução com agências institucionais para a obtenção de verbas para execução de projetos na aldeia, surge também a necessidade, segundo a professora Eunice, de envolver os alunos, durante o ensino médio, em práticas de conhecimento letradas em português através das quais sejam capacitados para o seu bom desempenho nas provas de acesso à universidade e na sua permanência no ensino superior — “o ano que vem se formam, com certeza eles vão tar procurando uma universidade”. A professora Eunice mostra-se preocupada pelas dificuldades dos alunos para se envolverem eficientemente em práticas letradas em português, por causa da baixa proficiência em gêneros textuais científicos e acadêmicos, que a professora Eunice também identifica nos seus colegas do curso de licenciatura — “sofrem [...] não conseguem acompanhar, por causa da escrita em português”. O ensino médio tem como objetivo preparar os alunos para que eles possam dar continuidade aos seus estudos em níveis acadêmicos mais avançados — graduação e pós-graduação. Se esse objetivo não for cumprido, a educação escolar a que visa o ensino médio haverá fracassado — “nós vamos perder o tempo deles estudar até aqui, chegar lá e não conseguir passar”.

Devido à crescente necessidade para as comunidades guarani de se apropriarem do conhecimento científico hegemônico legitimado para trabalhar nas suas próprias comunidades — como médicos, professores, advogados, etc. —, muitos Guarani aspiram ao ingresso na universidade em cursos diferenciados, como as licenciaturas interculturais indígenas, e em cursos de graduação regulares. Devido às vantagens para a sua subsistência como indivíduos e comunidades, os Guarani se propõem a prestar provas que lhes dêem acesso à universidade como o Exame Nacional de Ensino Médio, ENEM, e vestibulares. Assim, a professora Eunice me indicou em várias ocasiões o desejo dos alunos de ensino médio de se preparar para o ENEM, em cuja próxima edição os alunos esperam candidatar-se.

A este respeito, quero destacar que todos os professores reclamam da carência de materiais didáticos diferenciados para as atividades das aulas da escola para todos os níveis — “esses livros didáticos que vêm vêm muito equivocado, não têm nada que presta, a gente não tem nada!” (ENTREVISTA COM JOANA MONGELO, 09/11/2011). Eles reclamam igualmente da inadequação dos livros

didáticos recebidos na escola, como mostram as falas “[os livros que vêm] não têm nada a ver com a realidade das crianças” (ENTREVISTA COM MARCOS MORREIRA, 31/10/2011) ou “quando se fala de história e geografia aí é só pesquisa, eu largo mão de livro didático” (ENTREVISTA COM ADÃO ANTUNES, 01/11/2011). Como venho afirmando ao longo de todo este trabalho, e em concordância com essas falas, o totalitarismo científico do conhecimento “universal” silencia conhecimentos subalternizados “locais”, como assim o exemplifica a ausência desses conhecimentos nos materiais didáticos oficiais das escolas regulares, como aqueles distribuídos e recebidos na EIEF Itaty através do Programa Nacional do Livro Didático, PNDE, muitos dos quais ainda permanecem envolvidos nos seus plásticos originários. Porém, esses livros e materiais veiculam os conteúdos dos currículos oficiais que prescrevem os conhecimentos que os candidatos devem comprovar nos processos de seleção acima mencionados. É neste sentido que quero chamar a atenção a respeito da frágil compatibilidade entre conhecimentos rivais (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010) não relacionados de forma ecológica, a serviço de interesses díspares e conflitantes.

Após o recorte e análise aprofundada dos dados gerados ao longo da minha observação participante na EIEF Itaty, posso começar a apontar para as “preocupações isomórficas” a partir das quais considero possível reivindicar direitos humanos linguísticos escolares com “competência global e legitimidade local” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 67). Antes disso, porém, encerro este capítulo com algumas considerações a respeito dos estudantes e membros da aldeia monolíngues em português, assim como a respeito da centralidade da língua guarani para a sobrevivência diferenciada da comunidade.

4.11 “EU TE AMO, EU ME COMUNICO COM VOCÊ”: O *MBYA AYVU* E O DIREITO À COLETIVIDADE

Na aula de 4^a e 5^a série, o professor João Batista explica aos alunos a diferença entre pronomes e verbos na língua guarani, através de exemplos como “*Xee akaru xé*”, em que “*xee*” — pronome de primeira pessoa do singular — e o prefixo “*a*” — morfema verbal de primeira pessoa do singular — devem ser sublinhados pelos alunos para serem distinguidos da raiz verbal “*karu*” — comer. Uma vez acabada a explicação, pede aos alunos que escrevam cinco frases em guarani para sublinhar

nelas os pronomes e fazer um círculo ao redor das raízes verbais. Minutos depois, Batista, devido às dificuldades e insistentes queixas da aluna monolíngue em português, acaba lhe indicando que escreva as frases em português para depois traduzi-las para a língua guarani (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2011).

Na realidade *translíngue* da aldeia guarani do Morro dos Cavalos e a sua EIEF Itaty, são qualitativamente consideráveis, embora não significativos pela sua quantidade, os casos de alunos e alunas monolíngues em português em diferentes turmas da escola, recém-chegados de outras aldeias e contextos em que a vitalidade das práticas sociais locais na língua guarani entre os moradores encontra-se mais ameaçada. Na cena relatada acima, indico as contínuas queixas da aluna monolíngue, estranhada pelas práticas de conhecimento orais e letradas em que a língua guarani estava sendo constituída naquela sua primeira aula na EIEF Itaty, por encontrar-se fechado ainda o seu acesso ao *continuum translíngue* em relação a uma das línguas do seu professor e colegas bilíngues, língua que política e afetivamente é para eles a “língua materna”.

O desconhecimento da língua portuguesa ou da língua guarani pode se tornar um impedimento relevante para o bom desempenho dos alunos nas aulas. Apesar de se tratarem de casos isolados, mas percentualmente consideráveis em turmas multisseriadas com cinco alunos de média, parece necessário aprofundar as discussões a respeito deles. De acordo com as observações em sala de aula e com as afirmações dos professores, não foram planejadas ainda estratégias específicas para os casos dos alunos que entram na escola sem conhecimento da língua guarani. Esses alunos devem apenas se envolver em práticas sociais locais e começar a constituir a língua guarani na escola e na aldeia, através do convívio com a comunidade:

Se não falar o guarani [...] eles vão aprendendo a se comunicar, na escola, têm que aprender, com os mesmos alunos [...] aprende assim bem rápido assim até, porque a língua se aprende se comunicando [...] você vai aprendendo a falar, se tu se comunicasse nas casas das pessoas, comendo junto, você ia saber como é “vamos comer”, ou “acabou a comida”... ia saber [...] então aprende assim na comunicação, convivendo junto que

aprende (ENTREVISTA COM ADÃO ANTUNES, 01/11/2011).

De acordo com o professor Adão, o progressivo envolvimento nas práticas sociais locais orais da comunidade possibilita aos não-falantes de língua guarani a aprendizagem e consequente constituição dessa língua — “aprende assim na comunicação, convivendo junto que aprende”. O convívio com a comunidade possibilita derrubar as cercas do monolingüismo e começar a desbravar os caminhos do *continuum translíngue* através das práticas sociais locais guarani — “comendo junto, você ia saber como é vamos comer, ou acabou a comida... ia saber”.

As práticas sociais locais constituem as diferentes línguas do *continuum translíngue* guarani. Nele, as línguas não estão separadas linguisticamente e sim politicamente, por questões históricas, econômicas, étnicas, filosóficas, e muitas outras. As duas línguas do *continuum* guarani-português constituem diferentes formas de organização social, econômica e política instanciadas nas práticas sociais locais pelas quais são constituídas. As práticas da linguagem, como ações com história (BOURDIEU *apud* PENNYCOOK, 2010), por organizarem a vida em sociedade e serem parte material da vida social e cultural (PENNYCOOK, 2010), são, em cada um dos locais que constituem, eixos vertebradores “densos” dos sistemas de organização econômica e política, pois, afinal, “a palavra é a unidade mais densa que explica como se trama a vida” (CHAMORRO, 2008, p. 54).

Por constituírem, através das suas práticas sociais locais, uma organização econômica, social, política e cultural de raiz não-europeia, sem hierarquias globalizadas e sem mercados, os Guarani têm sido vítimas de séculos de práticas injustas de dominação e exclusão, inseridos por força num mundo arquitetado pelos grupos que os silenciaram, e que restringiram a sua capacidade de autonomia e sobrevivência. A língua guarani é, para os Guarani, a sua mais potente arma de sobrevivência e defesa:

[A língua guarani] tem um valor que jamais se pode perder, que é a nossa comunicação, a nossa maneira de nos entender, pra nós poder viver e ter o *tekoa* aqui dentro, porque se não, o dia que o povo Guarani perder a língua eles vão viver como *juru'a*, não resta dúvida nenhuma, porque dai eles vão se entender como *juru'a* (ENTREVISTA COM ADÃO ANTUNES, 01/11/2011).

Para a configuração do *tekoa*, local onde se dão as condições de possibilidade do modo de ser guarani (LADEIRA *apud* LITAIFF, 1996), que “significa e produz ao mesmo tempo relações econômicas, relações sociais e organização político-religiosa” (MELIA *apud* LITAIFF, 1996, p. 49), são essenciais as práticas sociais que constituem a língua guarani, em que os Guarani se envolvem, se comunicam e se entendem — “nossa maneira de nos entender, pra nós poder viver e ter o *tekoa* aqui dentro”. Quando os Guarani apenas se envolverem em práticas sociais locais que constituam a língua *juru’a*, começarão a construir e projetar identidades mais próximas daquelas dos sujeitos pós-modernos globalizados *juru’a* — “não resta dúvida nenhuma”.

Como foi afirmado no início deste texto, os significados que a sua tradição atribui à linguagem e à palavra determinam ainda hoje as práticas de linguagem guarani, a sua epistemologia e o seu conhecimento, orientando as suas estratégias de resistência e sobrevivência. Confirma-se que a problematização da diversidade linguística evidencia a sua essência poética e política quando problematizada em termos de diversidade de significado (PENNYCOOK, 2010):

Porque dai vai perder todo o significado também, quando, vamo dizer, vocês lá cada palavra significa uma coisa só, e pra nós, uma palavra, quando nós vamos puxando ela a entender essa palavra, ela é divina [...] o nome de cada coisa ele tem um significado religioso: *yy* é como se diz aquela, aquela varinha mágica de fazer aparecer as coisas, ai quando Nhanderu fez, começou a fazer as coisas, o *ayvu rapyta* mesmo, ele tinha *yy*, a varinha [...] *yy* começou, surgiu da água, *yy* é água, dali com a varinha *yy* ele criou *yvy*, terra [...] e ai ele começou, ai foi que ele criou todo o universo, então pra nós tem esse significado a palavra, e o dia que perdermos essa sabedoria, e perdermos essa história, essa lenda, e essa linguagem, nós vamos dizer “água”, que significa simplesmente água (ENTREVISTA COM ADÃO ANTUNES, 01/11/2011).

O professor Adão visualiza neste depoimento a relação poético-política entre a linguagem e as “ações com história”, as práticas sociais que organizam econômica, política e culturalmente o universo guarani.

A perda da língua guarani, isto é, a perda das práticas sociais locais que a constituem, derivaria na perda dos significados guarani, do espírito vivo que cria o espírito das coisas (MORAES, 2010) e a elas atribui, através da palavra que as nomeia, propriedades e essências. A palavra *yy*, como mostra o professor Adão, é portadora do espírito e da história do seu caráter divino. Ela remete ao poder da linguagem como experiência criadora — “o *ayvu rapyta* mesmo” —, e evidencia a sua essência divina — “o nome de cada coisa ele tem um significado religioso”.

Em concordância com as observações de antropólogos como Schaden (1974) ou Clastres (1990), que afirma que somente a religiosidade anima o espírito de resistência guarani, o professor Adão ressalta a quinta-essencial ligação que os Guarani estabelecem entre língua, religião, resistência e coletividade. Sendo a religião “fulcro do eu coletivo” guarani, e estando ela fundamentada na palavra (CHAMORRO, 2008), na língua, a própria língua guarani constitui a substância da sociedade guarani e a base do *nhande*, o nós, o eu coletivo. A perda da língua guarani significaria a perda da mais potente arma de sobrevivência, a coletividade:

Ai eu acho que o dia que o Guarani perder completamente a linguagem dele ele deixa de ser guarani, deixa mesmo, que eu já conheci pessoas que não falavam mais o guarani e se perderam, ele seguia a vida dele como *juru'a* segue, só que essa vida miserável, de fome, de tristeza, de favela, porque daí ele sai da união, e ele não se une mais, ele se desliga de tudo. E aí cada palavra pra nós tem um significado muito grande. *Nhande*, o nome de todo Guarani é *nhande*. *Nhande* quer dizer nós, e como se diz nós ele tá unificando todos os nós. Agora, quando a pessoa se individualiza não diz mais nós, ele vai dizer *eu* (ENTREVISTA COM ADÃO ANTUNES, 01/11/2011).

O abandono das práticas sociais locais que constituem a língua guarani desliga a comunidade guarani, desvincula a coletividade, individualiza os sujeitos, reduzindo-os a indivíduos desvinculados, desamparados no ferreamente individualista sistema capitalista, e os desarma na “vida miserável, de fome, de tristeza, de favela” de quem “sai da união [e] se desliga de tudo”. *Nhande*, nós, o nome Guarani que

os brancos nunca escutaram, se contrapõe no seu silenciamento com o *eu* do individualismo capitalista em que se fragmentam os agentes envolvidos nas práticas sociais locais que constituem no Brasil a língua portuguesa. Na fotografia a seguir, os alunos da EIEF Itaty constituem a língua guarani através das práticas sociais locais dos cantos e rezas do coral infantil da aldeia:

Figura 16 - O coral da aldeia do Morro dos Cavalos na EIEF Itaty



Fonte: Fotografia de Carlos Maroto Guerola, 2012.

A língua guarani, o *mbya ayvu*, coletiviza a individualidade das palavras-alma, dos *mbya nhe'ẽ*, e através da sua coletividade as põe em relação com a divindade, munindo-as das imbatíveis armas de defesa e sobrevivência da união, do amor e da totalidade:

A palavra *ayvu* também quer dizer amor, e *nhe'ẽ* é o espírito, porque antigamente, diz a lenda, o mito, que Nhanderu ele criou o *nhe'ẽ* e esse *nhe'ẽ* que falou [...] então ai que surgiu o *nhe'ẽ*, a fala, o espírito, que falava, enquanto Nhanderu não criou o espírito não existia a fala, a comunicação. Então, pela lenda antiga, o Nhanderu ele existia invisível, ele já era um espírito, mas ele não tinha com quem

falar, e ele não falava, ele só agia, era um espírito que só agia, e ele resolveu ele próprio se materializar, e a primeira coisa que ele materializou foi o coração dele. Quando ele materializou o coração dele, surgiu uma luz no mundo que brilhou, tudo surgiu, o coração dele explodiu aquela luz, aquela explosão da luz do coração dele, e aí ele começou a criar a união das coisas, começou a unir todos, criaram o ser humano, criaram todas as coisas, e daí que ele criou toda uma união. O universo é como se fosse todos cada um dando o braço um pro outro, se abraçando com as mãos, então chamou de *ayvu*, *ayvu rapyta*, [...] aí ele começou a dar nome às coisas, aí ele tinha com quem se comunicar [...] era todos seres que falavam e ele começou a criar essa união, aí não era mais só *Nhe'ẽ*, era fala também, era uma união [...] porque como é que existia a fala se não existia essa união, como é que nós estaríamos falando se nós não estivesse se relacionando assim oralmente um com outro agora assim, se estivesse sozinho, podia tar agindo e escrevendo, então seria simplesmente o *nhe'ẽ*. Agora, quando se materializa e materializa as coisas, ele uniu, aí precisou da fala para se comunicar, então *nhe'ẽ* era o espírito que agia e *ayvu* é o espírito de união, o espírito que se une, que se relaciona, que se comunica. Então a cultura guarani tem essa, que a árvore, o animal, o ser humano, a água, o sol, a lua, tem que tar tudo ligado um com outro, tem que tar se comunicando, e se não tá se comunicando não existe o *ayvu*, vamos dizer a união, o amor, então *ayvu* é fala e é amor também, se eu dizer pruma pessoa “eu te amo” vou dizer *aroayvu*, *aroayvu*, então tô dizendo “eu te amo, eu me comunico com você” (ENTREVISTA COM ADÃO ANTUNES, 01/11/2011).

Esta fala do professor Adão nos remete às páginas iniciais desta dissertação, em que tentei privilegiar os padrões de significado da cosmologia de tradição guarani, tal qual eles foram escritos, ou comunicados através da fala para serem escritos e registrados. O professor Adão reconta a cosmogonia guarani do *Ayvu Rapyta*,

ênfatizando a relação entre coletividade e linguagem. As falas das individualidades, o espírito dos *nhe'ẽ*, precisam da coletividade do *ayvu*, do amor e da união, para se comunicarem. A linguagem cria e une os espíritos dos elementos do universo, elementos que nomeia e relaciona através do espírito da união e da comunicação — “O universo é como se fosse todos cada um dando o braço um pro outro, se abraçando com as mãos, então chamou de *ayvu*, *ayvu rapyta*”. Visibilizando de novo a clara distinção que os Guarani estabelecem entre as práticas de linguagem orais — aquelas em que os agentes “se relacionam assim oralmente um com outro agora assim” — e a fragmentação das práticas letradas — “se estivesse sozinho, podia tar agindo e escrevendo” —, Adão relaciona a comunicação com o amor através do *ayvu*, fundamento da linguagem humana e irmão do *mborayu*, o princípio do amor, sublinhando a polissemia da palavra *ayvu* no guarani mbya contemporâneo — “*aroayvu*, *aroayvu*, então tô dizendo ‘eu te amo, eu me comunico com você’”.

Junto à língua guarani, como principal arma de sobrevivência e defesa, emergem a religião guarani, a coletividade guarani, o sentimento de pertencimento a uma comunidade, a *Opy*, o *petyngua*, e os traços da identidade, cultura e organização econômica e política guarani, silenciados pela tradição hegemônica ocidental, como principais armas de resistência ao capitalismo, inimigo das heterogeneidades e coletivos que descreem do lucro, da ganância e do individualismo.

Finalizo a análise de dados através da cena descrita na vinheta abaixo, para dar passagem às considerações finais deste trabalho, em que tentarei elencar os direitos a respeito das práticas de linguagem que os Guarani da EIEF Itaty reivindicam interculturalmente como os seus direitos linguísticos escolares. Para tal, como na cena a seguir, espero ser coerente com o descentramento em relação à tradição cultural ocidental apontado para pensar a língua e os direitos humanos interculturais a ela relacionados da perspectiva do “outro lado da linha”, isto é, “do reino do impensável na modernidade ocidental”, por meio da inestimável ajuda dos seus “habitantes paradigmáticos” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 69).

Depois da aula, Batista me diz que vão fumar *petyngua* na *Opy* escolar, convidando-me a ir com eles. Logo depois de nós chegarmos, as crianças vão entrando aos poucos, pegando os seus *petyngua*, dispostos um do lado do outro no fundo da Casa de Reza. No meio da *Opy*, crepita a

fogueira, ao redor da qual, alunos e professores aguardam a chegada de várias cestas de taquara que portam o fumo. Todos preparam os *petyngua* e os acendem. Batista prepara um, e, sob o olhar curioso e atento das crianças, entrega-o pra mim, junto a um pau aceso nas chamas da fogueira. Fumamos. A fumaça abre espaço à reflexão, ao silêncio, à solenidade da calma, aos acordes da fogueira, ao eco longínquo das palavras inspiradas, à educação escolar indígena diferenciada (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2011).

5 CRIANDO CONSTELAÇÕES DE SABERES E PRÁTICAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum

[...] A Assembleia Geral proclama

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Assembleia Geral das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos.*

Neste trabalho, busquei me aproximar da reconstrução intercultural (SOUSA SANTOS, 2010) dos direitos humanos linguísticos escolares dos Guarani da Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty, partindo de uma abordagem de linguagem enquanto prática social local e de diversidade linguística enquanto diversidade de práticas e diversidade de significados (PENNYCOOK, 2010). Para tal aproximação, aponte para a proposta de um esforço de descentramento em relação à tradição ocidental (SOUSA SANTOS, 2010), de modo a legitimar as práticas de linguagem contemporâneas na EIEF Itaty, e as visões dos participantes da pesquisa a respeito dos direitos relacionados a tais práticas.

Para fundamentar teoricamente este trabalho, parti das versões registradas da tradição guarani a respeito da língua e da relação da linguagem com a educação, conhecimento e religião guarani, e de conceitos acadêmicos como o de pertencimento sociohistórico do significado (SOUZA, 2010, 2011), e outros como o de identidade como fenômeno eminentemente relacional e discursivo (MAHER, 1998), para depois entender a identidade pós-moderna dos Guarani do Morro dos Cavalos em virtude da “irrevogável tradução” através da qual enfrentam a obrigação de sobreviver e adaptar-se aos objetivos do neoliberalismo e da pós-modernidade (HALL, 2011, p. 89).

A tradução dos Guarani da EIEF Itaty, habitantes de duas identidades e duas línguas, em negociação constante entre elas, fez necessário também recorrer a um conceito fulcral neste trabalho, o *translinguismo* da aldeia do Morro dos Cavalos, onde os Guarani *translinguageiam bilinguemente* entre as suas línguas, não separadas linguisticamente entre si e sim por questões identitárias e políticas (GARCIA, 2009).

A partir das orientações teóricas e metodológicas da linguística aplicada e da pesquisa interpretativista de cunho etnográfico, busquei dar resposta à pergunta sobre quais direitos a respeito das práticas de linguagem os Guarani da EIEF Itaty reivindicam para a escolaridade da sua comunidade, e como tais práticas se relacionam com o contexto educacional, político e econômico em que elas se inserem. Após a análise dos dados realizada ao longo do capítulo anterior, identifiquei a seguir, na figura 17, os direitos humanos linguísticos escolares da EIEF Itaty, que emergiram dos dados, reivindicados pelos participantes ao longo da pesquisa, nesta primeira aproximação da sua reconstrução intercultural:

Figura 17 - Os direitos humanos linguísticos escolares da EIEF Itaty



Fonte: Resultados desta pesquisa

No que tange mais diretamente à educação escolar dentro desses direitos, interligados entre si não por uma ordem hierárquica, mas sim ecológica, os Guarani reivindicam a iniciação dos alunos em práticas letradas através da alfabetização dentro dos segmentos mais relevantes do *continuum translíngue* em relação ao seu pertencimento sociohistórico imediato, a partir de sua realidade e de seus conhecimentos. As práticas de conhecimento que serão aprofundadas nesses segmentos constituirão, de forma predominante, a língua guarani, porém não se pode desconsiderar a “importância do português” no dia a dia da aldeia. Esse direito encontra-se relacionado a outro direito reivindicado pelos participantes, qual seja, a língua “materna” como língua escolar, a qual não só não obstaculizará o desempenho dos alunos nas atividades da escola, mas também reforçará a projeção de identidades guarani por parte dos estudantes.

Igualmente, os Guarani da EIEF Itaty reivindicam práticas de conhecimento escolares orais que não envolvam necessariamente o uso da escrita, assim como práticas de conhecimento em outros espaços educativos diferentes da escola. Eles consideram principalmente locais mais adequados ao contexto e pertencimento sociohistórico guarani, em que poderiam ser focadas habilidades e conteúdos de caráter prático. Concomitantemente, é reivindicado o direito à documentação e à escolarização do conhecimento e da cultura tradicional guarani, através de práticas letradas que assegurem a memória dessa tradição, que experimenta atualmente uma situação de perda de fontes primárias e deslocamento de práticas de conhecimento.

Para ajudar na sua visibilização e legitimação, garantir as suas opções de sobrevivência e avançar no caminho em direção à soberania econômica e à sustentabilidade, os Guarani da EIEF Itaty reivindicam o direito à troca intercultural de saberes, que envolve tanto a tradução ecológica de saberes não-guarani, a partir das próprias perspectivas epistemológicas, como a divulgação intercultural dos saberes guarani na sociedade não-indígena. A tradução ecológica de saberes não-guarani deve observar e garantir especialmente a proficiência letrada em gêneros textuais administrativos em português. Desse modo, a educação escolar poderá se tornar uma ferramenta de letramento nos gêneros envolvidos na captação de recursos para o desenvolvimento de atividades e projetos na aldeia, trâmites administrativos e legais da comunidade, etc. Os Guarani desejam que a esse tipo de educação garanta igualmente a proficiência no letramento nos gêneros envolvidos no ensino superior, ao qual os Guarani aspiram como parte do seu processo de autonomia e defesa em relação à sociedade não-indígena.

Para poder garantir todos esses direitos mencionados acima, torna-se indispensável a observação e garantia de uma educação escolar guarani diferenciada, incorporada e beneficiada *de fato* por sua inclusão como um subsistema dentro do sistema oficial. Igualmente, os Guarani reivindicam o direito humano linguístico escolar à sua religião, o que equivale também ao direito à união entre os membros das comunidades e à coletividade envolvida linguisticamente pela prática da cultura guarani, através da língua guarani como *mbya ayvu* e *mbya nhe'ẽ*.

Finalmente, os Guarani reivindicam o direito a terra, a recursos para uma economia autossustentável, materializada por meio de práticas sociais locais da tradição e da contemporaneidade guarani. Esse direito garantiria que não precisassem viver em defesa de um assédio econômico e político que inviabiliza as próprias soluções e as próprias alternativas. Tal condição dispensaria a reivindicação de direitos humanos linguísticos em relação a outrem que não eles mesmos, e garantiria o direito de escolher a distância em relação ao modelo hiper-visibilizado de existência. Para que isto seja possível, será preciso também garantir o direito que os Guarani reivindicam de serem visibilizados, de ganharem mais voz na sociedade brasileira e de serem devidamente legitimados e respeitados.

Assim, são diversos e abrangentes os direitos humanos linguísticos escolares reivindicados através da aproximação da sua reconstrução intercultural, por meio dos “diálogos transfronteiriços sobre preocupações isomórficas” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 67) que tentei manter com os professores guarani e demais colaboradores desta pesquisa. Através da observação, das conversas informais, das entrevistas semi-estruturadas e do convívio com a comunidade da aldeia do Morro dos Cavalos, ou *tekoa* Itaty, essas reivindicações foram sendo evidenciadas pelos participantes e registradas durante meu adentramento no seu território.

Além disso, um dos frutos mais significativos deste trabalho é a distinção que foi possível constatar entre os direitos humanos abordados a partir de uma perspectiva universal e os direitos humanos abordados a partir de uma perspectiva intercultural. O campo dos direitos humanos é controverso, pois as políticas ao seu respeito estão ainda hoje a serviço dos interesses econômicos e geopolíticos do capitalismo hegemônico (SOUSA SANTOS, 2010). Embasada num conjunto de pressupostos claramente ocidentais, e rascunhada sem a participação da maioria dos povos do mundo (SOUSA SANTOS, 2010), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, como mostra o excerto da epígrafe, estabeleceu “o

ideal comum a ser atingido por *todos* os povos e *todas* as nações”, para eles se esforçarem, “através do ensino e da educação”, na adoção de medidas para “assegurar o seu reconhecimento e a sua observância *universais*”, tanto entre os Estados que a assinaram como “entre os povos dos territórios sob sua jurisdição”.

Assim, definida em relação ao padrão ocidental, após duas guerras “mundiais” essencialmente ocidentais, essa declaração transformou dois terços da humanidade em comunidades carentes, necessitadas da intervenção dos coletivos dominantes para a expansão dos direitos “universais” de “*todos os povos e todas as nações*”, inclusive daqueles tradicionalmente silenciados, que não opinaram a seu respeito.

Desse modo, reconhecido o seu direito a progredirem de acordo com o “ideal comum a ser atingido”, o estabelecimento de uma ordem de direitos universais para todos os povos constituiu apenas o passo prévio para exatamente negá-los à maioria deles (LANDER, 2005b). Essa ordem de direitos serviu de autorização para destruir os obstáculos à sua universalização, através de guerras justas coloniais (DUSSEL, 2005)⁴⁵.

Assim, a introdução da escola nas aldeias guarani, como se leu nas palavras dos professores colaboradores, constituiu uma guerra (in)justa colonial enquanto “reconhecimento e observância” de um direito humano universal a que a Constituição Federal de 1988 obriga a todos os cidadãos brasileiros. Isto é, a introdução da escola nas aldeias guarani significou, de fato, a imposição de uma obrigação universal, qual seja, a educação escolar. Essa guerra (in)justa colonial, na sua versão contemporânea neocolonial, junto a outras de maior relevância

⁴⁵ É possível identificar o caráter controverso das guerras (in)justas coloniais justificadas com base em violações de direitos humanos a partir do seguinte exemplo, de atualidade imediata: A guerra midiática contra o Governo existente na Síria, acusado de violar direitos humanos universais, valerá para a invasão do país por parte de forças militares estrangeiras, que serão acusadas posteriormente de violar os direitos humanos universais da própria população que pretendem libertar. Para tal guerra midiática, corporações da mídia ocidental hegemônica altamente legitimadas, como a BBC britânica, não hesitam em usar fotografias e dados de origem controversa sobre os massacres que justificariam a invasão militar dos exércitos “libertadores”. Cf. FOTO de Irak para ilustrar una masacre en Siria: ¿error o propaganda? **RT en español**. 28 mai. 2012. Disponível em: <<http://actualidad.rt.com/actualidad/view/45679-Foto-de-Irak-para-ilustrar-una-masacre-en-Siria-error-o-propaganda>>. Acesso em 16 jun. 2012.

como a usurpação de terras e recursos em prol do crescimento econômico do Brasil, tornam a educação escolar não só uma imposição para os Guarani, mas também uma necessidade, fazendo com que o intolerável se torne imprescindível, tal qual lemos na charge de El Roto que abriu este relato.

A contribuição da escola na deslegitimação e no apagamento epistemicida das práticas de conhecimento da tradição guarani foi tal que hoje a educação escolar se tornou a única medida possível para mitigar o impacto do cerco não-indígena e da falta de autonomia, recursos e terras da qual os Guarani são vítimas — “eu acho que se não tivesse escola a cultura hoje ia se perder” (ENTREVISTA COM EUNICE ANTUNES, 07/11/2011). Contudo, a imposição da obrigação universal à educação escolar é ressignificada pelos Guarani da aldeia do Morro dos Cavalos através da agência e da performatividade na constituição da sua própria cultura e dos seus padrões de significado, tornando a sua escolaridade uma arma para a sobrevivência e defesa da comunidade. Assim, a educação escolar torna-se um direito intercultural enquanto arma mitigadora das necessidades vinculadas às obrigações universais impostas pelo sistema econômico e político em que os Guarani se inserem. O direito intercultural à educação escolar é, afinal, a única possibilidade de dissidência dentro dos próprios objetivos da modernidade que resta aos Guarani e a quaisquer outras populações que objetivem outras alternativas (Cf. MIGNOLO, 2004) mas estejam cercadas pelo assédio da civilização capitalista.

Essas controvérsias no campo dos direitos humanos, contudo, são invisibilizadas através das práticas de produção de ausência (SOUSA SANTOS, 2004) e do silenciamento em que as populações tradicionalmente excluídas, como os indígenas, “habitantes paradigmáticos do outro lado da linha” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 47), se encontram.

De acordo com seu objetivo geral, esta pesquisa visibilizou os direitos humanos linguísticos escolares da EIEF Itaty, a partir de uma primeira aproximação que precisa ser continuada e aprofundada por pesquisas vindouras. Por um lado, a reconstrução intercultural desses direitos aguarda uma segunda aproximação em que sejam focadas as perspectivas dos estudantes, cujas diferenças de idade, pertencimento sociohistórico e articulação com o mundo não-indígena podem trazer à tona perspectivas divergentes das que foram visibilizadas neste trabalho. Tais perspectivas são, sem dúvida, de extrema relevância para uma reconstrução intercultural mais completa e abrangente. A reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos em outras escolas

guarani, indígenas ou regulares pode trazer pertinentes contribuições que prossigam na visibilização da diversidade de perspectivas silenciadas a respeito das práticas de linguagem que constituem direitos escolares interculturais.

Por outro lado, cada um dos direitos identificados nesta primeira aproximação abre caminho para pesquisas específicas a respeito de como garantir e efetivar esses direitos. Eles apontam a necessidade de dar continuidade à pesquisa no âmbito das práticas de linguagem na educação escolar indígena guarani, para dar resposta a um leque aberto de perguntas, tais como: Como abordar a iniciação às práticas de letramento nos contextos indígenas *translêngues*? Como abordar no currículo escolar as práticas de conhecimento orais que se constituem em espaços alternativos à própria escola e à sala de aula? Como documentar e escolarizar as práticas e conhecimento tradicionais indígenas? De que forma desenvolver na escola a tradução ecológica e a divulgação intercultural? Como desenvolver a competência letrada administrativa e acadêmica em português na educação escolar indígena diferenciada? É possível uma educação escolar diferenciada *de fato* no sistema de ensino oficial? Como esse sistema de ensino aborda o respeito às particularidades? Que tipo de subsistema de ensino oficial exigem os Guarani? Como pode ser ele articulado? Como é possível garantir o direito à união, à coletividade e à religião guarani na sua qualidade de direito linguístico? De que formas lutar na escola pela demarcação, homologação e desintrusão de terras e pela não usurpação dos recursos indígenas, avançando em direção à autossustentabilidade das comunidades?

Do mesmo modo, fica também o questionamento e a chamada de atenção a respeito da frágil compatibilidade entre os diferentes conhecimentos rivais (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010) que se encontram na educação escolar diferenciada, por questões de organização curricular. Essa frágil compatibilidade pode afetar a articulação dos programas político-pedagógicos das escolas diferenciadas em relação aos currículos oficiais regulares, que são exigidos em vestibulares e em outros processos de seleção em grande escala. Ainda em relação a essa frágil compatibilidade, cabe perguntar: Desejam as redes de ensino estaduais, municipais ou federais certificar conhecimentos por eles até recentemente deslegitimados e torná-los oficialmente equivalentes àqueles das escolas regulares? Como isso pode ser contemplado em processos seletivos homogeneizantes como os vestibulares ou o ENEM, e em outros processos de seleção do “mercado de trabalho”? Essas considerações são pertinentes na análise da

viabilidade de um projeto de educação escolar diferenciada que reprova tanto o despreparo dos alunos para a continuidade dos estudos em níveis acadêmicos mais avançados — como a educação superior — e em outros âmbitos profissionais, quanto o despreparo dos estudantes a respeito dos anseios, expectativas, objetivos e necessidades das comunidades.

Na linha deste trabalho, a realização de um maior número de pesquisas a respeito da reconstrução intercultural de direitos humanos em comunidades tradicionalmente silenciadas pode trazer à tona as mais diversas e controversas visões a respeito de direitos interculturais, na sua relação a obrigações humanas universais em aspectos eminentemente culturais como a saúde, a educação, a comunicação, a lei, a dignidade, a prosperidade e muitos outros.

Como mostram os dados e discussões contidos nesta pesquisa, que emergiram a partir da minha frequência à EIEF Itaty, as escolas indígenas constituem centros de excelência para o descentramento em relação à tradição cultural hegemônica ocidental e para a transposição das linhas abissais que separam as experiências visibilizadas das silenciadas, aquelas não legitimamente consideradas credíveis como alternativas àquilo que existe (SOUSA SANTOS, 2010). Através do convívio e trabalho nas escolas e nas aldeias indígenas, é possível perceber como se torna viável o descentramento a partir do qual reinterpretar os instrumentos de opressão, ressignificá-los e reconstruí-los em forma de armas. Pela sua natureza, as escolas indígenas constituem polos para o questionamento do privilégio ocidental *jururu'a*, assim como para a reavaliação de visões totalitárias de direitos, mitologias, ciências, conhecimentos, educações, etc., que jamais serão “universais” se forem apenas consideradas a partir de perspectivas dominantes tradicionalmente legitimadas.

As perspectivas visibilizadas nesta pesquisa contribuem para a legitimação científica da tradição guarani e apontam alternativas em direção a constelações de saberes e práticas (SOUSA SANTOS, 2004) que possibilitem o “advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade”. Essas constelações viabilizarão uma maior justiça social global, imaginada junto às vozes tradicionalmente silenciadas, na sua dissidência impreterível e na sua incansável resistência. Assim, as constelações de saberes e práticas acarretarão a legitimação de alternativas credíveis àquilo que existe: alternativas à globalização neoliberal, para a qual a diversidade de práticas e de significados constitui um dos grandes obstáculos que obrigações

humanas como a escola ou o conhecimento objetivo e a tecnologia da ciência moderna parecem, às vezes, querer oprimir universalmente.

BIBLIOGRAFIA

ALBURQUERQUE, Francisco Edviges. **Contribuição da fonologia ao processo de educação indígena Apinayé**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

ÁLVAREZ LEITE, Lúcia Helena. **La educación intercultural bilingüe: el caso brasileño**. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Alonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANTUNES, Adão Karai Tatendy. **Palavras do xeramõi**. Holambra, SP: Cuca Fresca, 2008.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação bilíngue, linguística e missionários. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/943/848>. Acesso em 26 jun. 2012.

BARROSO, Lídia Soraya Liberato. **Âzê Sikutõri para não esquecer: a oralidade e o conhecimento da escrita**. Tese (Doutorado em Educação brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

BELZ, Karina Cristiane. **Educação escolar Kaingang: do discurso oficial às práticas efetivas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e: enquanto o encanto permanece!: processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BORGES, Luiz Carlos. **Fala instituinte do discurso mítico Guarani Mbya**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1998.

BORGES, Paulo Humberto Porto. **Sonhos e nomes: as crianças Guarani.** **Cad. CEDES**, vol.22, n.56, 2002. p. 53-62. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v22n56/10864.pdf>>. Acesso em 26 jun. 2012.

BORSATTO, Fernanda Serra. **Educação escolar indígena: construção curricular da Escola Estadual Indígena Krukutu.** Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BOTH, Ilaine Inês. **Índios e colonos no oeste catarinense: desafios para uma educação intercultural.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Parecer CNE Nº 14/99 – CEB**, de 14 de setembro de 1999(a). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em 17 nov. 2011.

_____. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Resolução Nº 3**, de 14 de dezembro de 1999(b). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em 17 nov. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7a_o.htm>. Acesso em 17 nov. 2011.

_____. **Decreto nº 26**, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em 17 nov. 2011.

_____. **Decreto Nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm>. Acesso em 17 nov. 2011.

_____. **Lei Nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 17 nov. 2011.

_____. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 17 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Justiça. Ministério da Educação. Cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena e dá providências correlatas. **Portaria Interministerial MJ/MEC N. 559**, de 16 de abril de 1991. Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira. Brasília: FUNAI, 2008. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/projetos/Plano_editorial/livro18.htm>. Acesso em 17 nov. 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRIGHENTI, Clóvis Antônio. **Estrangeiros na própria terra: Presença Guarani e Estados Nacionais**. Chapecó: ARGOS; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.

CADOGAN, León. **Ayvu Rapyta: Textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá**. 3. ed. Asunción: Fundación "León Cadogan"; Ceaduc - Cepag, 1997.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 23, p. 55-69, 1994.

CARVALHO, Marivaldo Aparecido de. **Palavra e terra: princípios de uma pedagogia Guarani**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Araraquara, 2006.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf>>. Acesso em 14 ago. 2011.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.

CELANI, M. A. A. A Transdisciplinaridade Na Linguística Aplicada No Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 98-107.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C. & BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-65.

CHAMORRO, Graciela. **Terra madura yvy araguayje: fundamento da palavra Guarani**. Dourados, MS: UFGD, 2008.

CLASTRES, Pierre. **A fala sagrada: mitos e cantos sagrados dos índios Guarani**. Campinas: Papyrus, 1990.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Coronil.rtf>>. Acesso em 14 ago. 2011.

COTA, Maria das Graças. **O Processo de Escolarização dos Guarani no Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

COUTO, Cristiane Beatriz Dahmer. **História da implantação da educação escolar na comunidade indígena Nandeva-Guarani da reserva Porto Lindo no município de Japorã – MS.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

CRÉPEAU, Robert. Uma Ecologia do conhecimento: É possível? **Ilha, Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 7, n. 12, 2001. p. 5-28. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/1557/1352>>. Acesso em 26 jun. 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. **Cad. Cedes**, Campinas, n. 49, p.18-25, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a03v1949.pdf>>. Acesso em 26 jun. 2012.

_____. Educação escolar e ameaças à sobrevivência das línguas indígenas no Brasil meridional. **BRASA IX** - New Orleans/LO, EUA, 27-29 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.brasa.org/sitemason/files/kKG5KU/DAngelis%20Wilmar.doc>>. Acesso em 26 jun. 2012.

D'SOUZA, Radha. As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da “globalização”. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 145-175.

DOOLEY, Robert A. **Léxico guarani, dialeto mbya**. SIL International. 1999. Disponível em: <http://www.geocities.ws/indiosbr_nicolai/dooley/gndc.html>. Acesso em 12 jun. 2012.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Dussel.rtf>>. Acesso em 14 ago. 2011.

ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods. In: LINN, Robert; ERICKSON, Frederick. **Quantitative Methods Qualitative Methods: A Project of the American Educational Research Association. Research in Teaching and Learning**, v. 2. Londres; Nova Iorque: Macmillan Publishing Company, 1990.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Escobar.rtf>>. Acesso em 14 ago. 2011.

FERRI, Cássia. **Gênese de um Currículo Multicultural: Tramas de Uma Experiência em Construção no Contexto da Educação Escolar Indígena**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

FIALHO, Celma Francelino. **O percurso histórico da língua Terena e a identidade indígena na aldeia Ipegue / Aquidauana / MS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

FILHO, Antônio Jose. **A performatividade na linguagem dos Kaiowa/Guarani**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

FILHO, Sinval Martins de Sousa. **Aquisição do português oral pela criança Xerente**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

FRANCHETTO, Bruna. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. **Mana** [online]. v. 14, n. 1, 2008, p. 31-59. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v14n1/a02v14n1.pdf>>. Acesso em 7 dec. 2011.

FREITAS, Deborah de Brito Albuquerque Pontes. **Escola Makuxi: identidades em construção**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, A. A. G. Oralidade e escrita: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 36, n. 128, 2006. p. 403-432. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a07>>. Acesso em 26 jun. 2012.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

GEE, James Paul. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. Londres: Taylor & Francis, 1994.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GUEDES, Ana Paula. **Aspectos do processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua na escola indígena Kaingang**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HAMEL, Rainer Enrique. Indigenous education in Latin America: policies and legal frameworks. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Robert. **Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination**. Berlin; Nova Iorque: Mouton de Gruyter, 1995. p. 271-289.

HEATH, Shirley B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, 1982. p. 49-66.

HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. **Nas vozes da educação escolar indígena, os sentidos dos discursos dos professores xokleng como elemento constitutivo da identidade**. Tese (Doutorado em

Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

HOFMANN, Angela Ariadne. **Karáí Nhe'e Katu: discussões em torno da escola em uma comunidade Guarani**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.

HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001.

ISIDORO, Edineia Aparecida. **Situação Sociolinguística do povo Arara: uma história de luta e resistência**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KYMLICKA, Will; PATTEN, Alan. Introduction: Language Rights and Political Theory: Context, Issues and Approaches. In: KYMLICKA, Will; PATTEN, Alan (Ed.). **Language Rights and Political Theory**. New York: Oxford University Press, 2003. p. 1-51.

LADEIRA, Maria Inês. Guarani Mbya. In: Instituto Socioambiental. **Povos indígenas no Brasil**, 2003. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-mbya>>. Acesso em 30 ago. 2011.

LADEIRA, Maria Inês (Org.). **Resumo do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Morro dos Cavalos**. 12 p. Publicado no Diário Oficial da União de 18 de Novembro de 2002, Seção 1, p. 44. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/807560/dou-secao-1-18-12-2002-pg-44>>. Acesso em 26 jun. 2012.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005a. Disponível em:

<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>.
Acesso em 14 ago. 2011.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005b. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Lander.rtf>>. Acesso em 14 ago. 2011.

LANG, Cristiane Roberta. **Encontros Movições: Estranhamentos e Encantamentos entre a Escola e uma Comunidade Indígena Mbya Guarani**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LIMULGA, Hanna Cibeli Rocha. **Uma etnografia da Escola Indígena Fen'Nó á luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

LITAIFF, Aldo. **As Divinas palavras: identidade étnica dos Guarani-Mbya**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.

_____. Pragmatismo e Antropologia. **Ilha, Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 8, n. 12, 2001. p. 73-95. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/18223/17089>>. Acesso em 26 jun. 2012.

LITAIFF, Aldo; DARELLA, Maria Dorothea Post. Os índios Guarani Mbya e o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. In: XXII Reunião Brasileira de Antropologia, Associação Brasileira de Antropologia, **Anais...**, Brasília. 2000.

LÓPEZ, Luis Enrique. Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. **Aula Intercultural: El portal de la educación intercultural**. 2006a. Disponível em: <<http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article1311>>. Acesso em 26 jun. 2012.

_____. Diversidad cultural, multilingüismo y reinvencción de la educación intercultural bilingüe en América Latina. **Universitas. Revista de la universidad Politécnica Salesiana de Ecuador.** Año V. Nº. 7. 2006b. 103-144. Disponível em: <http://mail.ups.edu.ec/universitas/publicaciones/universitas7/contenido_spdf/Diversidad%20cultural.pdf>. Acesso em 26 jun. 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Alonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, Terezinha de Jesus M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 115-138.

MARKUS, Cledes. **Identidade étnica e educação escolar indígena.** Blumenau. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

MARTINS, Marci Fileti. **Descrição e análise de aspectos da gramática do Guarani Mbya.** Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MASON, Jennifer. **Qualitative Researching.** London: SAGE, 1996.

MAY, Stephen. **Language and minority rights: ethnicity, nationalism and the politics of language.** Harlow: Longman, 2001.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MELO, Clarissa Rocha de. **Corpos que falam em silêncio: Escola, Corpo e Tempo entre os Guarani.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MEMMI, Albert. [1957]. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MENDES, Jackeline Rodrigues. **Ler, Escrever e Contar: Práticas de Numeramento-Letramento dos Kaiabi no Contexto de Formação de Professores Índios do Parque Indígena do Xingu**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MENESES, Maria Paula. Agentes do conhecimento? A consultoria e a produção de conhecimento em Moçambique. Em: SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências, revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 683-715.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Mignolo.rtf>>. Acesso em 14 ago. 2011.

_____. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-diversidade epistêmica. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências, revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MORAES, Carlos Eduardo Neves de. **A refiguração da Tava Miri São Miguel na memória coletiva dos Mbya-Guarani nas Missões/RS, Brasil**. Dissertação (Mestrado em Antropologia social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

NEIRA, Juan Carlos Aguirre; DARELLA, Maria Dorothea Post; FANTINI, Alfredo Celso. Os Guarani em Santa Catarina: uma ‘minoría inconveniente’? **Tellus**, Campo Grande, n. 16, 2009. p. 127-148. Disponível em:

<http://www.neppi.org/projetos/gera_anexo.php?id=1265>. Acesso em 01 set. 2011.

NETO, Maria Gorete. **As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas.** Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

NINCAO, Onilda de Sanches. **Representações de professores indígenas sobre o ensino da língua Terena na escola.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

NOBRE, Domingos Barros. **Escola indígena guarani no Rio de Janeiro na perspectiva da autonomia: sistematização de uma experiência de formação continuada.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

NOTZOLD, Ana Lucia Vulfe; BRIGHENTI, Clovis Antonio. Demografia e direito indígena: uma leitura a partir do contexto catarinense. **Revista de Ciências Humanas.** Florianópolis, v. 43, n. 1, 2009. p. 145-163. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~revista/rch43/RCH43_artigo_4.pdf>. Acesso em 26 jun. 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social.** São Paulo: Pioneira, 1976.

OLIVEIRA, Silvia Maria de. **Formação de professores indígenas bilíngues: a experiência Kaingang.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Identidade Linguística escolar.** In: SIGNORINI, Inês. *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.* Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 203-212.

PAES, Maria Helena Rodrigues. "Cara ou coroa": uma provocação sobre educação para índios. **Rev. Bras. Educ.** n. 23, 2003. p. 86-102. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a06.pdf>>. Acesso em 26 jun. 2012.

_____. A questão da língua na escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT. **Rev. Bras. Educ.** n.21, 2002a, p. 52-60. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a04.pdf>>. Acesso em 26 jun. 2012.

_____. **Na fronteira: os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT, num olhar dos Estudos Culturais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002b.

PATTANAYAK, D.P. A cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade.** São Paulo: Ática, 1995. p. 117-120.

PAULA, Eunice Dias de. **Os Tapirapé e a escrita: indícios de uma relação singular.** Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a Local Practice.** Abingdom/Nova Iorque: Routledge, 2010.

PHILLIPSON, Robert; RANNUT, Mart; SKUTNABB-KANGAS, Tove. Introduction. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Robert. **Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination.** Berlin; Nova Iorque: Mouton de Gruyter, 1995. p. 1-22.

PIERUCCINI, Ilda Scanagata. **A educação escolar indígena nos aldeamentos Guarani do Estado do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

PRADO, Alexandra Pires do. **Letramento entre os Terena: inserção ou resistência?** Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

ROSA, Helena Alpini. **A trajetória histórica da escola na comunidade Guarani de Massiambu, Palhoça/SC: um campo de possibilidades.** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SALES, Adriana Oliveira de. **Políticas linguísticas via projeto político pedagógico: um estudo de caso na escola municipal indígena Tekohá.** Dissertação (Mestrado em Letras: linguagem e sociedade). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

SALVARO, Talita Daniel. **De geração em geração e o lápis na mão: o processo de revitalização da língua kaingang na educação escolar indígena/Terra Indígena Xapecó - SC.** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Educação e sociedades tribais.** Porto Alegre, RS: Movimento, 1975.

SCARAMUZZI, Igor Alexandre Badolato. **De índios para índios: a escrita indígena da história.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani.** 3. ed. São Paulo: E.P.U.: EDUSP, 1974.

SICHTA, Inge; LÓPEZ, Luis Enrique. Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America. In: CUMMINS, Jim (Ed.). **Bilingual Education, Encyclopedia of Language and Education**, v. 5, Nova Iorque: Springer, 2008. p. 295-310.

SILVA BATISTA, Teresinha Aparecida da. **A luta por uma escola indígena em Teyikue, Caarapó/MS.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

SILVA, Ivone Rocha da. **Educação e cultura: o ensino da língua portuguesa em uma comunidade bilíngue Kaingang.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. **Letramento indígena: entre o discurso do RCNEI e as práticas de letramento da Escola Potiguará**

de Monte-Mór. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Language Policies and Education: The Role of Education in Destroying or Supporting the World's Linguistic Diversity. **World Congress on Language Policies.** Barcelona, 16-20 abril, 2002. Disponível em: <<http://www.linguapax.org/congres/plenaries/skutnabb.html>>. Acesso em 25 abr. 2012.

SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Robert. Linguistic Human rights, past and present. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Robert. **Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination.** Berlin; Nova Iorque: Mouton de Gruyter, 1995. p. 71-110.

SOBRINHO, Maria de Lourdes Elias. **Alfabetização na língua Terena: uma construção de sentido e significado da identidade Terena da aldeia Cachoeirinha / Miranda / MS.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Montevideo: Trilce, 2010.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências, revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

_____. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 65, mai. 2003. p. 3-76. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/podera_o_direito_ser_emancipatorio_RCCS65.PDF>. Acesso em 26 jun. 2012.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-27.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. The Ecology of Writing among the Kashinawa: indigenous multimodality in Brazil. In: CANAGARAJAH, A. Suresh. (Org.). **Reclaiming the Local in**

Language Policy and Practice. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 73-95.

_____. Cultura, língua e emergência dialógica. **R. Let. & Let.** Uberlândia-MG v. 26, n. 2 jul./dez. 2010. p. 289-306. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/13095/7488>>. Acesso em 26 jun. 2012.

_____. Para um redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F & ARAÚJO, V.A. (Org.). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí: Paço Editorial, 2011, v. 1. Disponível em: <http://usp-br.academia.edu/LynnMarioMenezesdeSouza/Papers/599422/Para_um_redefinicao_de_letramento_critico_conflito_e_producao_de_significacao>. Acesso em 08 jun. 2012.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, 5(2), 2003. p. 1-14.

_____. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001. p. 44-69.

TEIS, Mirtes Aparecida. **Escrita e letramento com alunos Avã-Guarani: aulas de reforço.** Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2007.

TESTA, Adriana Queiroz. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. **Educação e Pesquisa.** v. 34, n. 2, 2008, p. 291-307. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/06.pdf>>. Acesso em 26 jun. 2012.

_____. **Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbyá.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VAN MAANEN, John. **Tales of the field. On writing ethnography.** Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

VIEIRA, Ismenia de Fátima. **Educação escolar indígena: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

WATSON-GEGEO, Karen Ann. Classroom ethnography. In: HORNBERGER, Nancy H; CORSON, D. **Encyclopedia of Language and Education**, v. 8. Research Methods in Language and Education. Berlin: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 135-144.

ZAVALA, Virginia. **Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú.** Lima: CARE Perú, La Paz: IBIS Dinamarca, 2007.

ANEXO A – Encarte *Kunhangue Rembiapó* de artesanato guarani

Tekoa Itaty

A aldeia Itaty se localiza na terra indígena do Morro dos Cavalos, na BR 101 KM 235, em Palhoça-SC. Nela vivem aproximadamente 25 famílias Guarani, sendo a maioria mulheres e crianças.

Os produtos Kunhangue Rembiapó podem ser encontrados em feiras de artesanato, na própria aldeia ou sob encomenda. Podem ser adquiridos individualmente ou compostos em kits de vários produtos. Para mais informações, entre em contato.

Eunice Parai
(48) 84732927
(48) 3242426



**KUNHANGUE
REMBIAPÓ**

Aldeia Itaty | Morro dos Cavalos | Palhoça-SC

Apoio:



Artesanato Mbya Guarani




**KUNHANGUE
REMBIAPÓ**

Arco-e-flecha- Guyrapa

O Arco-e-flecha é um esporte do dia-a-dia dos homens e das crianças que dá a eles a prática necessária de caçar e acertar o alvo, assim como de se concentrar, para quando os mesmos forem à mata. A ponta da flecha significa o pensamento da pessoa, e a ação representa o direcionamento de seu objetivo.



Sarabatana – Guyrapa pytu

A Sarabatana é usada para caçar, é feita de taquara e penas. Usa-se a força do fôlego para assoprar. Representa o pensamento.



Bijuterias

Existem as bijuterias tradicionais, como o colar que "significa proteção para o fortalecimento do espírito e também para ter atenção em todos os sentidos da vida dos nossos filhos e para mostrar a nossa identidade e a constelação do universo".



Outras são criadas pelas artesãs, usando materiais diversos, porém geralmente trazendo símbolos guarani em seu desenho.



Entre os objetos confeccionados estão colares (mbo'y), pulseiras (poapyregua), anéis (kuãregua), tornozeleiras, bolsinhas etc.

Mbya Guarani

Os Mbya guarani mantêm sua cultura há mais de 4000 anos, resistiram à colonização e povoação da América Latina, repassando sua sabedoria para os descendentes. Atualmente ocupam áreas no litoral brasileiro, Bolívia, Paraguai e Uruguai. Mantêm sua língua viva e plena, sendo a transmissão oral o mais eficaz sistema na educação das crianças, na divulgação de conhecimentos. Mantêm uma unidade religiosa e linguísticas bem determinada, que lhes permite reconhecer seus iguais mesmo vivendo em aldeias distantes.

Os Mbya guarani são muito ligados à espiritualidade, por isso gostam de músicas, têm várias crenças e respeitam muito a terra. Seguem as mensagens de Nhandêrú (deus) e têm um objetivo comum: a busca da "Terra Sem Males" (yvy mara'ey) e da terra perfeita (yvyju miri). Por isso movimentam-se bastante, transitando entre aldeias. Na religião deles, terra é sinônimo de bem viver e simboliza liberdade.

Antigamente viviam da agricultura, caça e pesca, o que não é mais possível. Eles produzem artesanato para uso cotidiano e, atualmente, a venda desses objetos é seu sustento, sendo que cada pessoa que adquire uma dessas peças leva consigo um pouquinho da energia e cultura guarani.

Kunhangue Rembiapó

Kunhangue Rembiapó significa artesanato das mulheres, no entanto em alguns produtos existe também participação dos homens.

O artesanato é a nossa sabedoria, nossa arte e a nossa história. Representa a vida, os costumes e a tradição. Transmite o nosso conhecimento universal, espiritual e cosmológico. Nós produzimos o artesanato para o sustento da família e também para fortalecer nossa cultura.

Balaio - Ajaka Para

O balaio é uma das artes mais importantes da nossa cultura. É produzido por mulheres, porém depende de muitas pessoas para chegar ao resultado final.



Para produzir os balaio, a taquara é coletada na mata durante a lua nova para que a palha tenha maior qualidade e plante seja preservada. São produzidos balaio de vários formatos e tamanhos e podem ser utilizados para uso ou decoração.



O balaio significa as várias direções dos pensamentos; é um instrumento de cura para pessoas que precisam de terapia. Os balaio que tem desenho significam amor, e os que não têm significam paz.

Entalhes em madeira – Mymba i ra'anga

Os entalhes de madeira são produzidos pelos homens, representando animais da mata. Servem como brinquedos para as crianças e, de acordo com a cultura guarani, são utilizados para presentear pessoas que necessitam das características que os respectivos animais possuem, tais como:



Onça - xivi: simboliza a força, a coragem e também guardião do espírito da pessoa.

Tucano - tukã: representa a beleza e a sabedoria da natureza e é o guardião do tempo (clima).

Coruja - urukure'á: acompanha o criador (é a guardiã da noite) e simboliza o contato com os espíritos, traz a visão de outros mundos.

Tatu - kurôxa: foi o primeiro a remover a terra depois do dilúvio, por causa dele que surgiu a terra; é o seu guardião.

Tartaruga - karumbé: símbolo da resistência, longevidade, proteção e da saúde.

Tamandú - karaguaré: é a força da natureza, afasta os maus espíritos.



Sabonetes - Kavô reakuá

Aromáticos - são preparados artesanalmente com óleos essenciais e aromas diversos: - morango, talco, aveia, ervas doces, lavanda, flor de laranjeira, alfazema, maracujá, mel, rosas, camomila, etc.

Naturais - são elaborados com extratos de ervas nativas ou com outros compostos naturais. De acordo com a sabedoria guarani possuem propriedades terapêuticas. Entre eles: jaguarandi, maizã com erva-doce, óleo de copaiba e aiecrim com cinzas, guiné, etc.



Chocalho - Mbaraka miri



O Chocalho é um instrumento sagrado, que penetra no interior do pensamento e do coração e pelo qual podemos aprender a respeitar a natureza. É utilizado para dar sinal a Nhandêrú (deus) de que estamos rezando para viver bem.