



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM LETRAS



ELISÂNGELA BENITES MANFRÉ MOREIRA

A PROVINHA BRASIL NO CENÁRIO SOCIOLINGUISTICAMENTE COMPLEXO  
– UM ESTUDO EM ESCOLA INDÍGENA NO MS (2008-2013)

Dourados  
MS  
2015



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM LETRAS



ELISÂNGELA BENITES MANFRÉ MOREIRA

A PROVINHA BRASIL NO CENÁRIO SOCIOLINGUISTICAMENTE COMPLEXO  
– UM ESTUDO EM ESCOLA INDÍGENA NO MS (2008-2013)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados/Mestrado em Letras – Área de Concentração em Linguística e Transculturalidade, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Ceres Pereira.

Dourados  
MS  
2015

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

M838p Moreira, Elisângela Benites Manfré.

A provinha Brasil no cenário sociolinguisticamente complexo : um estudo em escola indígena no MS (2008-2013). / Elisângela Benites Manfré Moreira. – Dourados, MS : UFGD, 2015.

130f.

Orientador: Profa. Dra. Maria Ceres Pereira.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Linguagem. 2. Cultura. 3. Educação indígena. 4. Avaliação nacional. I. Título.

CDD – 371.97981

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.**

**©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM LETRAS



FICHA DE AVALIAÇÃO

---

**Prof. Dr. Maria Ceres Pereira**  
**Presidente (orientadora)**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr Rita de Cássia Pacheco Limberti**  
**Membro Titular**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr Maria Do Carmo Brasil**  
**Membro Titular**

---

**Prof. Dr. Andérbio Márcio Martins**  
**Suplente/UFGD**

**Dourados**  
**MS**  
**2015**

*DEDICO...*

*Ao meu marido Eldon pela paciência,*

*Aos meus filhos Leonardo e Bruna*

*Razões do meu viver...*

*“O valor das coisas  
não está no tempo que elas duram,  
mas na intensidade com que acontecem.  
Por isso existem momentos inesquecíveis,  
coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”.*

*Fernando Pessoa*

## **AGRADECIMENTOS**

*Meus sinceros agradecimentos a todos que tornaram esse trabalho possível...*

*De modo especial ...*

*à minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr Maria Ceres Pereira, pela paciência, estímulo e dedicação,*

*aos amigos de mestrado pelo companheirismo em todos os momentos,*

*aos professores do exame de qualificação, Prof<sup>a</sup> Dr Rita de Cássia Pacheco Limbert e a Prof<sup>a</sup>Dr Silvia Mara Melo, pelas observações e sugestões para melhoria desse trabalho.*

*À Secretaria Municipal de Educação de Dourados/SEMED pela disponibilização dos documentos,*

*à Capes pela concessão da bolsa de estudos,*

*à todos amigos e familiares,*

*e principalmente a Deus, meu refugio em todos os momentos.*

## **RESUMO**

**MOREIRA, Elisângela Benites Manfré. A Provinha Brasil no cenário sociolinguisticamente complexo- Um estudo em escola indígena no MS ( 2008-2013)**

Este trabalho visa apresentar o percurso da Provinha Brasil aplicada no cenário sociolinguisticamente complexo, um estudo de caso em escola indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul no período de 2008 à 2013. Esse cenário denominado sociolinguisticamente complexo compreende o uso de várias línguas, o uso de dialetos, manifestação de diferentes culturas, das crenças existentes em cada cultura, além das atitudes em relação ao “diferente” em uma mesma localidade. Nesse contexto se insere a aldeia indígena de Dourados, que mesmo localizada na zona rural, está há apenas poucos quilômetros do centro urbano. Local de grande diferença social, econômica, cultural e linguística dos indígenas. Só no município de Dourados há três etnias indígenas diferentes: Guarani, Kaiowá e Terenas. No entanto, o uso dessas línguas também é constante. Desta forma esta pesquisa pretende levar em consideração a estreita distância entre população indígena e não indígena considerando a aplicação da avaliação nacional Provinha Brasil nas escolas indígenas, a mesma prima por uma educação escolar indígena específica e diferenciada. Dentro dessa perspectiva, esse trabalho descreverá o percurso da avaliação Provinha Brasil nas escolas indígenas desde o início de sua aplicação no ano de 2008 até ano de 2013, onde buscamos quais fatores exercem influência sobre os resultados desse avaliativo. Como aporte teórico utilizou-se autores como Bortoni-Ricardo (2004/2005), Mello (1999) Pereira (2009/2010/2011/2012), Figueiredo (2013), entre outros. A metodologia desse estudo se coloca na perspectiva da pesquisa qualitativa, documental e interpretativa em um estudo de caso.

**Palavras-chave:** Linguagem / Cultura; Educação Indígena; Avaliação Nacional.

## **RESUMEN**

**MOREIRA, Elisângela Benites Manfré.** El Provinha Brasil en el escenario de complejidad sociolingüísticamente Un estudio en la escuela indígena en MS (2008-2013)

Este trabajo presenta la ruta de Provinha Brasil aplica en sociolingüísticamente escenario complejo, un estudio de caso en la escuela indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul desde 2008 hasta 2013. Este escenario llamado sociolingüísticamente complejo comprende el uso de varios idiomas, el uso dialectos, existen creencias expresiones de las diferentes culturas en todas las culturas, además de las actitudes hacia la "diferente" en la misma localidad. En este contexto cabe el pueblo indio de oro, que incluso encuentra en el campo, se encuentra a pocos kilómetros del centro de la ciudad. Lugar de grandes diferencias sociales, económicas, culturales y lingüísticas indígena. Sólo en Dourados tres grupos indígenas diferentes: Guaraní, Kaiowá y Terena. Sin embargo, el uso de estas lenguas es también constante. Por lo tanto se propone examinar el estrecho hueco entre población indígena y no indígena teniendo en cuenta la aplicación de la evaluación nacional Provinha Brasil en las escuelas indígenas, donde el mismo material para una educación indígena específico y diferenciado. Dentro de esta perspectiva, el presente trabajo se describe la evaluación ruta Provinha Brasil en las escuelas indígenas desde el inicio de su ejecución en el año 2008 hasta el año 2013, en el que buscar los factores que tienen influencia sobre los resultados de esta evaluación. Como se utilizó contribución teórica como autores Bortoni-Ricardo (2004/2005), Mello (1999) Pereira (2009/2010/2011/2012), Figueiredo (2013), entre otros. La metodología de este estudio surge de la perspectiva de la cualitativa, documental y la investigación interpretativa en un estudio de caso.

**PALAVRAS CLAVE:** Lengua/ Cultura; Educación Indígena; Evaluación Nacional

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

|   |     |
|---|-----|
| CAPÍTULO I- Os povos indígenas brasileiros e suas línguas.....  | 17  |
| 1.1 Cenário sociolinguisticamente complexo e as aldeias de Dourados.....  | 21  |
| 1.2 Margens reais .....   | 26  |
| 1.3 Outras margens.....   | 31  |
| 1.4 Identidade indígena e as marcas culturais.....  | 33  |
| 1.5 Constituição do bilinguismo – o sujeito bilíngue .....  | 36  |
| CAPITULO II- Metodologia da pesquisa.....   | 42  |
| 2.1 Bases da Pesquisa: Qualitativa documental.....  | 43  |
| 2.2 O que é a pesquisa qualitativa.....   | 43  |
| 2.3 Direitos educacionais indígenas.....  | 47  |
| 2.4 Preconceitos, crenças e atitudes linguísticas .....   | 54  |
| 2.5 Índios: A luta incessante por seus direitos educacionais.....   | 56  |
| CAPITULO III- O avaliativo Provinha Brasil.....   | 60  |
| 3.1 Materiais disponibilizado.....  | 61  |
| 3.2 Histórico da Provinha Brasil nas escolas indígenas de Dourados.....   | 64  |
| 3.3 Seleção da escola alvo e o acesso ao corpus.....  | 67  |
| 3.4 Instrumentos de coleta de registros para o estudo.....  | 67  |
| 3.5 Uma discussão documental da Provinha Brasil na escola indígena de Dourados...68   |     |
| 3.6 O percurso da aplicação da Provinha Brasil no cenário sociolinguisticamente complexo; escola indígena de Dourados/MS..... | 70  |
| Considerações Finais.....   | 98  |
| Referências.....  | 101 |
| Anexos.....   | 104 |

## **Lista de Mapas**

|  |    |
|--|----|
| Mapa 1:População indígena brasileira por municípios..... | 18 |
| Mapa 2 :Línguas indígenas brasileiras por tronco.....    | 20 |
| Mapa 3; Reserva indígena de Dourados.....                | 23 |
| Mapa 4: Aldeias em MS.....                               | 27 |
| Mapa 5: Cidades Gêmeas – Fronteiras .....                | 32 |

## Lista de figuras

|   |    |
|---|----|
| Figura 1: Indígenas voltando do centro da cidade de Dourados..... | 24 |
| Figura 2: Escola indígena de Dourados.....                        | 56 |
| Figura 3: Capa da Provinha Brasil.....                            | 73 |
| Figura 4: Exemplo da Provinha Brasil- 2008.....                   | 74 |
| Figura 5: Exemplo da Provinha Brasil- 2008.....                   | 75 |
| Figura 6: Exemplo da Provinha Brasil- 2009.....                   | 77 |
| Figura 7: Exemplo da Provinha Brasil- 2010.....                   | 78 |
| Figura 8: Exemplo da Provinha Brasil- 2010.....                   | 79 |
| Figura 9: Exemplo da Provinha Brasil- 2010.....                   | 80 |
| Figura 10: Exemplo da Provinha Brasil- 2010.....                  | 81 |
| Figura 11: Exemplo da Provinha Brasil com tradução- 2011.....     | 86 |
| Figura 12: Exemplo da Provinha Brasil com tradução- 2011.....     | 87 |
| Figura 13: Exemplo da Provinha Brasil com tradução- 2011.....     | 88 |
| Figura 14: Exemplo da Provinha Brasil com tradução- 2011.....     | 89 |
| Figura 15: Exemplo da Provinha Brasil com tradução- 2012.....     | 90 |
| Figura 16: Exemplo da Provinha Brasil com tradução- 2012.....     | 91 |
| Figura 17: Exemplo da Provinha Brasil com tradução- 2012.....     | 92 |
| Figura 18: Simulado- Questão múltipla escolha.....                | 96 |
| Figura 19: Simulado – Questão interpretativa.....                 | 96 |
| Figura 20: Simulado- Questão aberta.....                          | 97 |

## **Lista de tabelas**

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1: População indígena de Durados por etnias.....         | 22 |
| Tabela 2: Características das escolas indígenas.....            | 49 |
| Tabela 3: Análise da Provinha Brasil 2012: erros e acertos..... | 93 |

## INTRODUÇÃO

Quando fiz a opção por estudar a Provinha Brasil em cenário indígena, tinha como motivação várias questões como: ter feito disciplinas no Programa de Mestrado em Letras que trouxeram como tema a questão indígena local. Disciplinas estas realizadas com a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Ceres Pereira e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rita de Cássia Pacheco Limberti. Nestas disciplinas fiquei sensibilizada com a questão e, ainda na iniciação científica, havia trabalhado introdutoriamente com registros da Provinha Brasil. Além destas motivações, chamou-me atenção e também serviu como mais uma motivação para o estudo, o fato de que, apesar de o Estado de Mato Grosso do Sul possuir a segunda maior população indígena do Brasil, perdendo apenas para Amazonas, percebe-se um forte preconceito em relação a estes povos. Particularmente minhas inquietações me motivavam a perseverar no estudo, mas ouvia reiteradamente perguntas do tipo: - *Como você tem coragem de fazer pesquisa com os índios? Não tem medo de te prenderem lá na aldeia?\** *Porque me prenderiam, não são canibais, são pessoas “normais” como nós, e precisam de atenção, seus valores devem ser respeitados e preservados... \* Você não tem noção do perigo!*

Essas perguntas foram, muito recorrentes no decorrer da minha pesquisa, principalmente pelos latifundiários, pois na região da grande Dourados esses são maioria. Tais latifundiários veem os índios como motivos de grande ameaça por conta das lutas pela reconquista das terras. Eles têm consciência que estão de posse de terras que no passado foram terras dos indígenas. Por outro lado, está evidente que, hoje os indígenas estão conscientes de seus direitos e se mobilizam reivindicando a reintegração de terras que lhes foram “retiradas”. Um exemplo emblemático pode ser trazido de uma entrevista concedida pelo antropólogo indígena Guarani Tonico Benitez à Revista Fórum. Entre as diversas abordagens e reflexões do entrevistado, destaco o que se segue:

Em relação às situações atuais dos povos indígenas Guarani e Kaiowa do Mato Grosso do Sul, gostaria de destacar que lá existem mais de uma dezena de terras indígenas tradicionais reconhecidas pelo governo federal. Em meados de 1990 e 2000, as terras já são declaradas e demarcadas como terras indígenas, que o Ministério da Justiça e o presidente da República já conferem direito ao usufruto das terras aos indígenas, mas os fazendeiros continuam as explorando,

arrendando aos plantadores de soja, de cana de açúcar etc. Enquanto isso, os indígenas se encontram acampados no pedacinho de terra passando miséria e fome.(Benitez, 2014 – grifo meu)

Sua fala revela o conflito existente e, ao mesmo tempo, revela uma tensão severa, e que quase sempre não termina em *final feliz* para os indígenas. Isto porque, trata-se de uma comunidade com menor número de habitantes e que não possui poder algum nas mãos. Restam-lhes mobilizações na tentativa de sensibilizar a população à sua causa, conforme se pode ver na foto a seguir, retirada da própria entrevista concedida por Benitez (Op. Cit).



Foto extraída da entrevista de Benitez, 2014, Revista Fórum

Após inúmeros acidentes automobilísticos ocasionados em que vidas indígenas foram ceifadas, é possível perceber na imagem a manifestação realizada pela comunidade indígena, em busca de solução. Esses indígenas naquele momento (2012) estavam acampados às margens da rodovia BR 463, à espera da demarcação de terras para fixarem sua moradia. Na localidade em que estão acampados, tem-se de um lado uma plantação de cana-de-açúcar e de outro o plantio de soja. Essa urgência em ter um local para se viver é em consequência do crescimento da população, já que a reserva indígena de Dourados é mantida com mesmo tamanho desde sua demarcação na década de 60, ou seja, a reserva indígena, já não comporta sua comunidade como prima sua cultura, terra para o indígena é sinônimo de subsistência. Ao que consta até

dado momento (2015) nada ainda foi feito a respeito dessa comunidade em específico, apenas retiraram-nos das margens da rodovia e os levaram para dentro da fazenda que possui plantio de cana-de-açúcar, que está em processo de desapropriação para demarcação de área indígena.

Situado o contexto conflituoso onde a pesquisa se inscreve, iniciei esse trabalho apresentando como se deu minha iniciação em pesquisa de contextos de minorias.

Cursando o segundo ano da faculdade de Letras, me inscrevi para o Programa de Iniciação Científica. Somente depois de aprovada, descobri qual seria a linha de minha pesquisa: Indígenas. Para ser mais específico, o foco seria o de averiguar a língua que estes faziam uso na reserva indígena de Dourados. Confesso que no primeiro momento tive receio. Isso porque, trata-se de “sitiantes” (diz-se desta forma em Mato Grosso do Sul para se referir a donos de pequenas propriedades de terra – chamadas de sítios), sempre ouvi “que esses índios só causam problemas”, já que protestam pela posse de suas terras. Contudo, aceitei o desafio.

Com as leituras, comecei a descobrir um mundo novo. Pois até então, era como se os indígenas vivessem em um mundo paralelo ao meu. Distante. Condições do meu imaginário, ou de repente do imaginário de muitas pessoas. Mas esse imaginário, não é como uma história de um livro de ficção. Os indígenas, são reais. E sua história é algo muito real. Estão muito próximos, e fazem parte do meu mundo. São apenas 2 (dois) quilômetros que separam o centro de Dourados da Reserva Francisco Horta Barbosa. Infelizmente, essa distância é aparentemente muito maior e isso se dá, devido ao preconceito existente, preconceito este materializado nos julgamentos atribuídos à língua, à cultura, à crença, ou seja, ao povo indígena. Há um verdadeiro abismo entre indígenas e não indígenas, apesar da proximidade geográfica.

A pesquisa inicial, realizada por ocasião da Iniciação Científica, foi tão instigante que após o término do primeiro ano, busquei dar continuidade. A motivação se fortaleceu porque, a Iniciação Científica me permitiu a aproximação com a questão indígena e com isto, a sensibilidade aflorou e, desta forma, entendi que esse grupo, assim como os demais grupos excluídos, precisava sim estar incluso nas pesquisas, para não continuarem mantidos no esquecimento. Sua língua, suas crenças e toda sua cultura devem ser preservadas, para que não se percam e as futuras gerações possam dar continuidade com orgulho a algo que faz parte da identidade de seu povo.

Com o olhar mais sensível, objetivei persistir em pesquisa que, de alguma forma, viesse contribuir com a educação indígena. Desta forma, nessa nova pesquisa, agora

voltada ao ensino, passei a ter condições para ver mais de perto como se dá o ensino nas instituições escolares dentro da aldeia indígena. Percebi que os indígenas possuem um modelo diferenciado de ensino, sempre respeitando sua língua, seus costumes e sua cultura. Machado(2013), mestre indígena pelo Programa de Mestrado em Letras também da UFGD, apontou em seu trabalho o ensino e a aprendizagem entre indígenas. Vale destacar que todo esse processo de educação bilíngue, intercultural e diferenciada é garantido por leis que asseguram tais propostas. Apesar desta garantia, de acordo com Machado (2012), as escolas indígenas vêm discutindo e experimentando a implantação de propostas bilíngues. Professores têm passado por qualificações que, em princípio deveriam qualificá-los melhor para este exercício. Apesar do conjunto destes esforços, a maioria das escolas não tem conseguido na prática o exercício da educação bilíngue e intercultural.

A partir das questões postas anteriormente, a pesquisa teve como foco, investigar linguisticamente avaliação Provinha Brasil, que é aplicada em todas as escolas brasileiras desde sua implementação no ano de 2008 (para as escolas públicas a aplicação é obrigatória e facultada aos cenários indígenas). Esse momento foi importante, pois foi a partir daí que se iniciou a elaboração do meu projeto de pesquisa de mestrado. Percebi que havia mais respostas a buscar nesse cenário tão complexo, como exemplo: Porque aplicar um avaliativo elaborado para um modelo de escola tradicional, em escolas de contextos completamente diferentes? Como as escolas indígenas estão recebendo esse avaliativo? Haverá uma adaptação, ou tradução desse avaliativo? Que resultados esses alunos estão conseguindo ao longo desse tempo de aplicação dessa prova? Que outra avaliação é aplicada além da provinha Brasil, no cotidiano escolar?

Vale chamar atenção que, se a população indígena tem o direito a uma educação bilíngue, intercultural e diferenciada, por que este direito é ferido quando a Provinha Brasil é aplicada nas suas escolas? Chama atenção ainda, o fato de a população indígena ser numerosa, o que reforça o fato de se questionar a aplicação da Provinha Brasil nesse contexto, pois, se há uma população considerável, métodos educacionais próprios dessa comunidade deveriam ser respeitados. Quando se destaca a questão numérica, tomamos como referência dados coletados mostrando que somente na região de Dourados, segundo dados da FUNAI/FUNASA, a população de indígenas se aproxima de 15.000 indígenas em suas três etnias: Kaiowá, Terena e Guaraní. Todos “aldeados” em duas aldeias indígenas nos limiares da área urbana de Dourados, Jaguapiru e Bororó. Desse

modo, se essa população está em constante convívio com não indígenas, consequentemente as línguas também estão, com os indígenas e não indígenas. Dentro desse contexto linguístico, aplicar uma avaliação de caráter nacional, como a Provinha Brasil, nas escolas indígenas, sem respeitar o Referencial Curricular Indígena, é estar ferindo seus direitos previstos em Lei.

Com estas questões postas, passo a delinear a forma como este relato de pesquisa se organiza. No capítulo I apresento os povos indígenas brasileiros e suas línguas, e, posteriormente, a definição do contexto sociolinguisticamente complexo onde as áreas indígenas, foco deste estudo, se localizam, e a metodologia desta pesquisa juntamente com uma reflexão teórica que nortearão o estudo; no capítulo II, os direitos educacionais dos povos indígenas; e no capítulo III o percurso da aplicação da Provinha Brasil e a análise sobre a aplicação em uma escola indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul.

## CAPITULO I- OS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS E SUAS LÍNGUAS

Vale lembrar que os índios do Brasil não são um único povo, mas são muitos, diferentes de nós e diferentes entre si. São muitas etnias, dentre elas, algumas com maior preservação de seus costumes, cultura e língua, outras que perderam sua língua de berço, outros que vivem um processo de recuperação da língua e fortalecimento de suas tradições culturais.

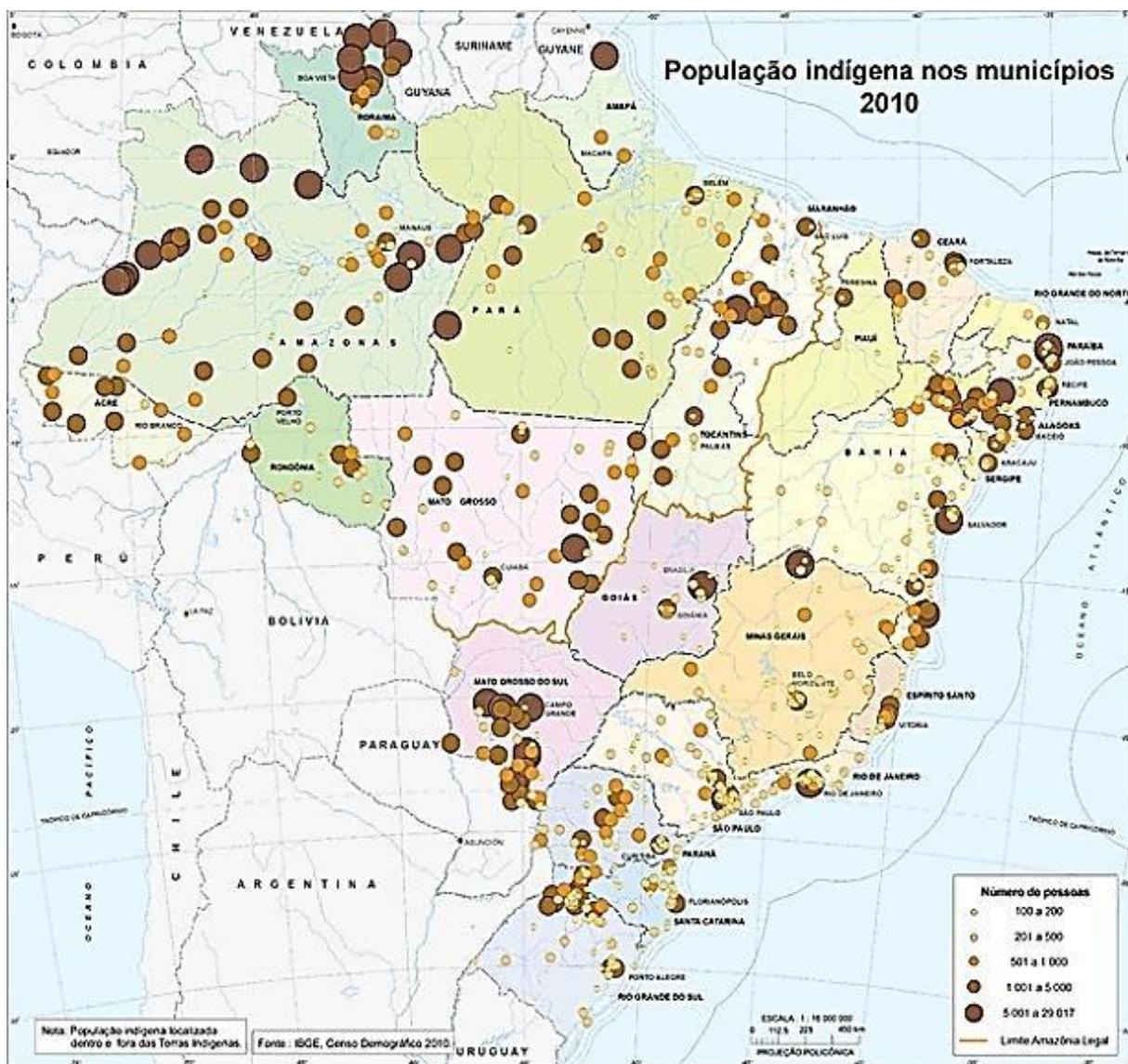
Cada qual tem usos e costumes próprios, e isso os diferencia dos demais e entre si, além de falarem diferentes línguas. As línguas dos povos indígenas do Brasil são adequadas ao ambiente físico e social no qual vive cada um desses povos, e, embora sejam diferentes, todas essas línguas possuem a mesma capacidade de interação e comunicação, proporcionada pela linguagem como as outras seis mil línguas existentes no mundo, utilizadas pela espécie humana. Rodrigues (2002 p.17) aponta que toda língua está sujeita a grande número de fatores de instabilidade e variação, que determinam nelas, forte tendência a constante alteração, isso devido à necessidade do mútuo ajuste entre os indivíduos de uma mesma comunidade social, ajuste que cumpre a finalidade básica da língua, a comunicação.

Conforme informações do *site* do Instituto Socioambiental (ISA)<sup>1</sup>, a grande maioria dos brasileiros, atualmente, ignora a imensa diversidade de povos indígenas existente no país. Calcula-se que, na época da chegada dos europeus, fossem mais de 1.000 povos, somando entre 2 e 4 milhões de pessoas. Infelizmente hoje, o cenário é outro. Encontra-se no território brasileiro 234 povos, falantes de cerca de 180 línguas diferentes. Só do tronco Tupi, há em torno de 21 línguas identificadas em território brasileiro, faladas por mais de 33 mil pessoas. As línguas que contam com maior número de falantes são o Kaiowá de Mato Grosso do Sul e o Tenetehára no Maranhão e Pará com cerca de 7.000 cada uma. O Kaiowá e o Tenetehára são as línguas Tupi-Guarani mais populosas do Brasil.

---

<sup>1</sup>Disponível no site: [www.socioambiental.org](http://www.socioambiental.org); consultado em 15/11/2010.

Mapa1: População indígena brasileira por municípios.



Fonte: Site IBGE<sup>2</sup>

Como perceber no mapa 1, datado de 2010, a população indígena no Brasil é numerosa. Há municípios com população indígena maior a 20.000 indivíduos. A maior parte dessa população distribui-se por milhares de aldeias, situadas no interior de 673 Terras Indígenas, de norte a sul do território nacional. Conforme dados do mesmo *site*, a população indígena no Brasil atual estaria estimada em 600 mil indivíduos, sendo que

<sup>2</sup>Disponível em <http://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2>. Acessado em 11 de dezembro de 2014.

deste total, cerca de 450 mil vivem em Terras Indígenas (e, em menor número, em áreas urbanas próximas a elas), enquanto outros 150 mil encontram-se residindo em diversas capitais do país. É importante ressaltar que o censo populacional realizado em 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicou que a parcela da população brasileira que se declarou genericamente como "indígena" alcançou a marca de 734 mil pessoas.

No que se refere às línguas faladas por essa população, Rodrigues (1999), em seu texto *A originalidade das Línguas Indígenas Brasileiras*<sup>3</sup>, discute a situação de que a maioria dos brasileiros tem a nítida impressão de viver em um país monolíngue, sendo que o Brasil é um país de muitas línguas, ou seja, multilíngue. Nele são aprendidos como língua materna cerca de 200 línguas, mas o português é a língua majoritária do nosso país, devido à grande influência dos colonizadores. Essa impressão ocorre também porque as pessoas que se enquadram como falantes das línguas minoritárias correspondem a apenas 0,5% da população, na qual a língua indígena também está inclusa. Rodrigues aponta um total de cerca de 750.000 indivíduos (número aproximado ao que informa o Instituto Socioambiental), ou de 900 falantes por línguas.

Embora exista hoje no Brasil cerca de 220 povos indígenas, o número de línguas indígenas ainda faladas, é pouco menor, cerca de 180, pois mais de vinte desses povos agora falam só o Português, alguns passaram a falar a língua de um povo indígena vizinho e dois, no Amapá, falam o crioulo francês da Guiana (RODRIGUES, 1999. p.21).

De acordo com Lucy Seki (2008) em seu artigo *Línguas Indígenas do Brasil no Limiar do século XXI*, o número de línguas indígenas ainda existentes no Brasil representa uma grande diversidade linguística. Mesmo que, com base em materiais muito deficitários, a autora esclarece ser possível estabelecer uma classificação. Sobre o tronco Tupi, explica:

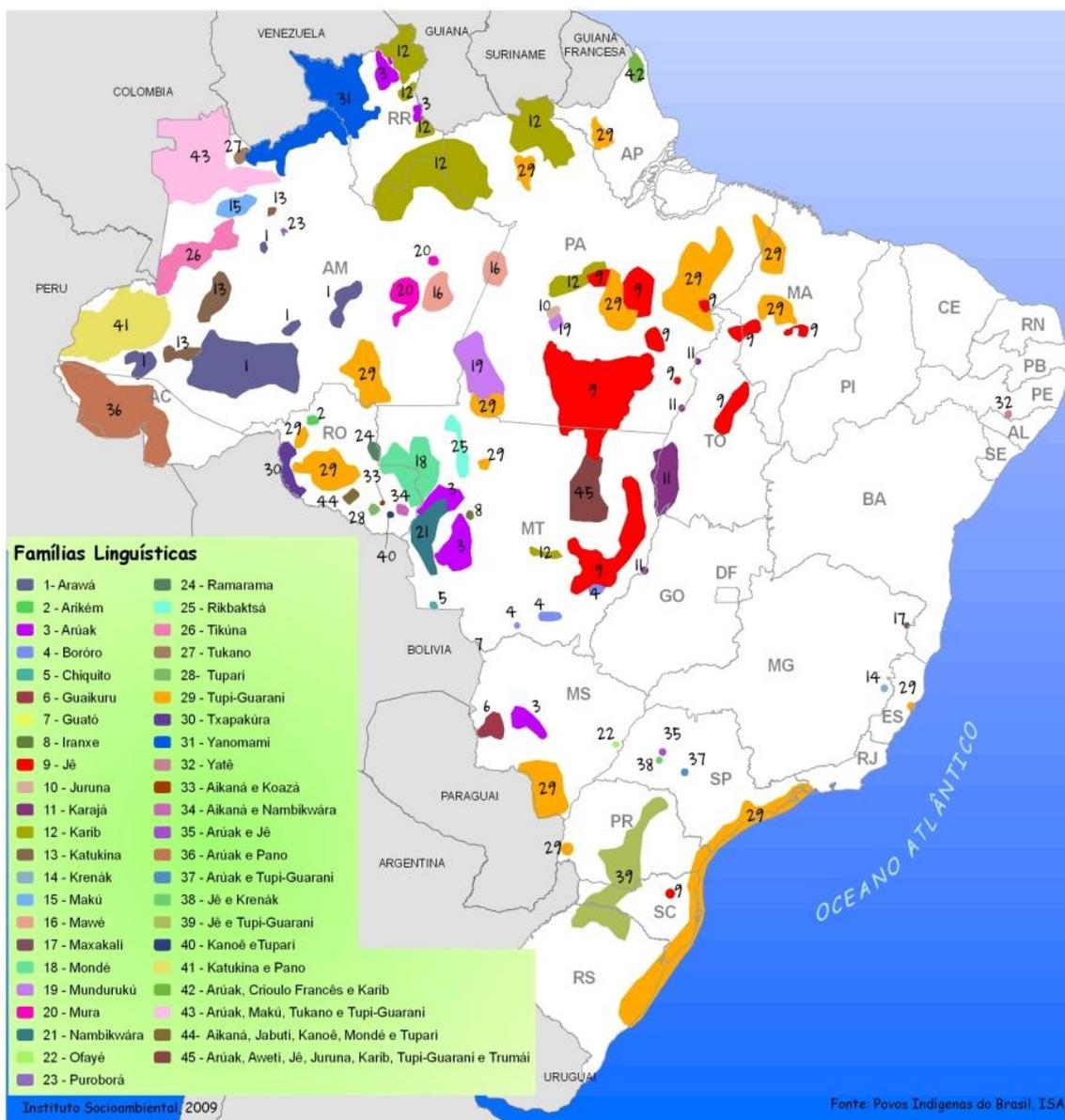
O tronco tupi, estabelecido bem claramente, é um dos grandes agrupamentos, ao lado do tronco macro-jê e das famílias aruák, karíb e páno. É constituído por sete famílias genéticas: tupi-guarani (com 33 línguas e dialetos no Brasil), monde (com sete línguas), tuparí (com três línguas), juruna, mundurukú e ramarána (cada uma com duas línguas), incluindo ainda três línguas isoladas no nível de família:

---

<sup>3</sup>Texto elaborado pelo autor para a Conferência de Inauguração do Laboratório de Línguas Indígenas(LALI) do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UNB), em 08 de julho de 1999.

awetí, sateré-mawé e puruborá. A família tupi-guarani caracteriza-se por grande dispersão geográfica: suas línguas são faladas em diferentes regiões do Brasil e também em outros países da América do Sul (Bolívia, Peru, Venezuela, Guiana Francesa, Colômbia, Paraguai e Argentina). As demais famílias do tronco tupi estão todas localizadas em território brasileiro, ao sul do Rio Amazonas. ( SEKI ,2008)<sup>4</sup>

Mapa 2: Mapa das línguas indígenas brasileiras por tronco



Fonte: Site sociambiental<sup>5</sup>

<sup>4</sup>Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/Luciseki> acessado em 10 de maio de 2012

<sup>5</sup>Disponível em: <http://pibmirim.socioambiental.org/linguas-indigenas>. Acessado em 12 de dezembro de 2014

Como se pode perceber, por mais que sejam pouco estudadas e preservadas, as línguas indígenas ainda existem e resistem. A diversidade linguística desses povos é considerável e necessita maior atenção. Elas resistem não só em território brasileiro, mas como em quase todas as federações do continente americano. No Brasil, pouco se tem discutido sobre a preservação das línguas indígenas, apesar de ter conhecimento que para estas continuarem existindo, algo deve ser feito.

As regiões em que mais se falam as línguas indígenas no Brasil são Norte e Centro-Oeste. Mato Grosso do Sul tem a segunda maior população de indígenas do país, perdendo apenas para o Amazonas, como já colocado. Segundo Censo realizado pela Fundação Nacional de Saúde de MS, divulgado em 30/01/2010, a população é de 67.574 indivíduos, distribuídos em 75 aldeias espalhados por 29 municípios do Estado. Dourados, a cidade onde a pesquisa foi realizada, possui quase quinze mil indígenas nas etnias Guarani-Kaiowá e Terena. Esses indígenas “vivem” em uma Reserva indígena, nos limiares do perímetro urbano desse mesmo município. Apesar do constante contato com não indígenas, tentam de diversas formas preservar sua cultura, suas tradições, sua língua.

### **1.1 Cenário sociolinguisticamente complexo e as Aldeias de Dourados**

Conceituar o termo sociolinguisticamente complexo é relativamente desafiador, visto que envolve vários aspectos de um determinado cenário, nele pode se encontrar o uso das várias línguas, o uso de dialetos, manifestação de diferentes culturas, das crenças existentes em cada cultura, além das atitudes em relação ao “diferente”.

Esse cenário sociolinguisticamente complexo é fortemente localizado em estado de Mato Grosso do Sul, visto que se localiza em uma região fronteiriça, política e etnograficamente. No que diz respeito às fronteiras geopolíticas Mato Grosso do Sul faz divisa com Paraguai, e Bolívia e com suas fronteiras étnicas possui a segunda maior população de indígenas do Brasil, perdendo apenas para o Amazonas. Somente na região de Dourados, local em que a pesquisa foi realizada, segundo (MACHADO,

2010)<sup>6</sup>responsável pelos registros de nascimentos no posto da Funai na aldeia, este número chegaria hoje a 15.000 indígenas em suas três etnias: Kaiowá, Terena e Guaraní, que vivem nas aldeias, Jaguapiru, Bororó e Panambizinho, todas consideradas aldeias rurais. Se essa população está em constante convívio, conseqüentemente as línguas também estão.

**Tabela 1- População Indígenade Dourados por etnias**

| ALDEIAS       | ETNIAS  |        |         |              |         |        | TOTAL |
|---------------|---------|--------|---------|--------------|---------|--------|-------|
|               | Guarani | Kaiowá | Xavante | Não indígena | Kadiweu | Terena |       |
| Bororó        | 647     | 5.588  | 1       | 8            | 0       | 137    | 6381  |
| Jaguapiru     | 2044    | 2.249  | 0       | 51           | 3       | 2292   | 6639  |
| Panambi       | 21      | 905    | 0       | 0            | 0       | 4      | 930   |
| Panambizinho  | 6       | 367    | 0       | 0            | 0       | 1      | 374   |
| Porto Cambira | 15      | 86     | 0       | 0            | 0       | 4      | 105   |
| Sucuri        | 19      | 134    | 0       | 0            | 0       | 32     | 185   |

Fonte:(MANFRÉ, 2011. p:3)<sup>7</sup>

Dourados, a segunda maior cidade ao sul do estado de Mato Grosso do Sul possui uma população de 173.647 habitantes, segundo senso 2010. Dentro desses números inclui-se uma população significativa de indígenas das etnias Guaraní (Kaiowá/Ñhandeva) e Terena, e em menor número, Xavante e Kadiweu. Segundo registros de nascimento no posto da FUNAI, na própria aldeia, há próximo a 15.000 indígenas. São etnias e línguas diferentes em contato constante entre si, e também com não indígenas falantes da língua portuguesa. A densidade populacional é indiscutivelmente grande. E há que se levar em conta a necessidade em haver nas

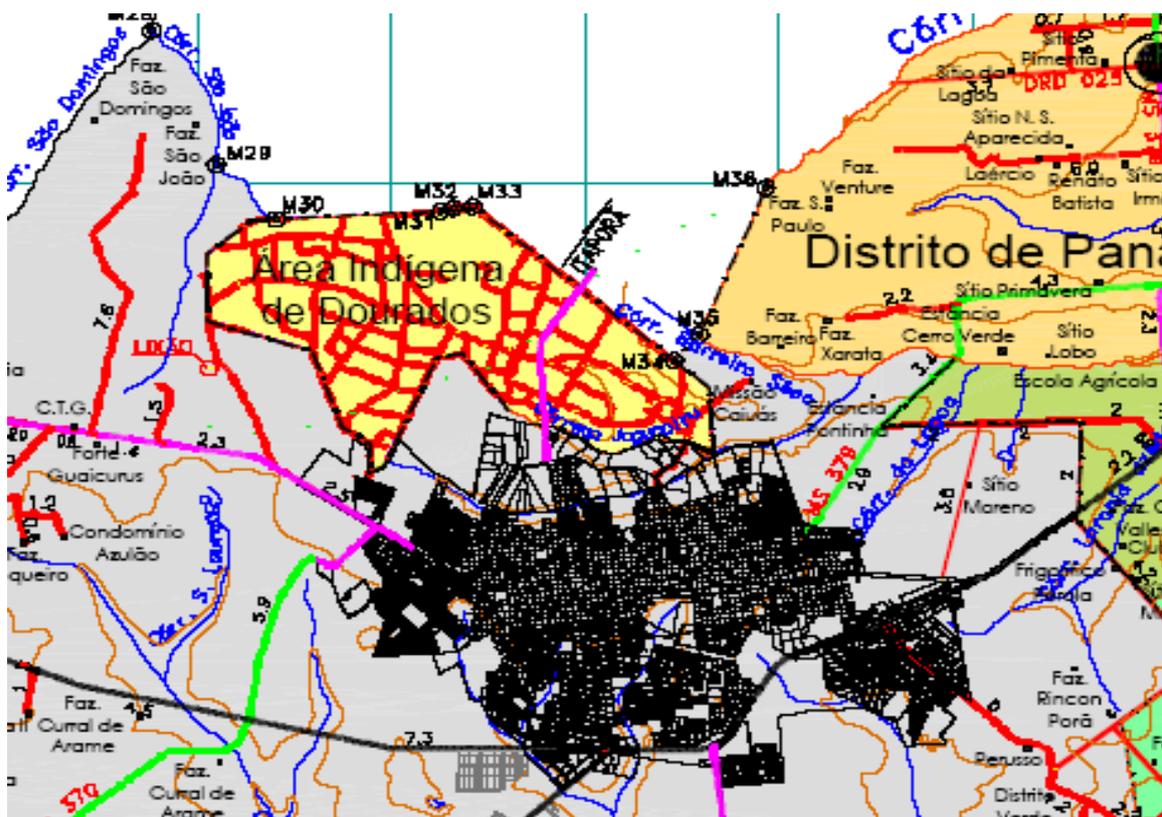
<sup>6</sup>Dados fornecidos pelo Posto da Funai da aldeia Jaguapiru por entender que este retrata mais fielmente a realidade numérica da população indígena da aldeia Francisco Horta.

<sup>7</sup> Artigo referente a comunicação do VI Cnellms/UEMS. Disponível em: [http://www.uems.br/eventos/cnellms/arquivos/29\\_2011-09-22\\_18-52-02.pdf](http://www.uems.br/eventos/cnellms/arquivos/29_2011-09-22_18-52-02.pdf)

aldeias, escolas indígenas. Em Dourados são seis escolas municipais e uma de autarquia estadual. Tendo em vista, pois, este cenário, a proposta deste trabalho se volta para este contexto que categorizamos como sociolinguisticamente complexo.

A seguir será apresentado o mapa da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa. Apresentar este mapa é relevante nesta dissertação porque, a ilustração torna evidente o quão próximo da área urbana se encontra esta reserva. Esta proximidade como abordaremos ao longo desta dissertação, não significa a facilitação das relações quer linguísticas, quer de letramento. Isto porque, a Provinha Brasil, aplicada nas escolas indígenas, tem evidenciado que há um descompasso e uma distância entre as práticas orais da aldeia e a perspectiva letrada da escola de cenário não indígena. Isso se dá porque entendemos que a escola é transplantada para o cenário indígena.

**Mapa 3: Reserva indígena de Dourados**



Fonte: Jesus e Wenceslau, 2006.

O que se percebe é que a reserva indígena está recortada por uma rodovia (faixa rosa) que liga os municípios de Dourados (abaixo no mapa) e Itaporã (acima do mapa).

Além da perimetral norte, rodovia que desvia o fluxo de caminhões ao acesso dos distritos e cidades vizinhas. Esses limites impossibilitam o crescimento e dificultam a vida desse povo. Diz-se desta forma porque, o aparecimento do conflito fica potencializado, pois a população indígena vive o crescimento demográfico de seu povo e, pelo fato de viverem em famílias estendidas, o conflito de terra fica cada vez mais tenso.

Mesmo estando tão próxima do perímetro urbano, como evidencia o mapa acima, a reserva indígena é considerada rural, e não possui nenhuma infra estrutura como: saneamento básico, pavimentação, iluminação e sinalizações, nome de ruas, etc.

Devido o grande aumento populacional na reserva, várias famílias vivem em um mesmo terreno. Mesmo com espaço tão irrisório, os indígenas buscam retirar o sustento da sua terra, plantando alimentos básicos como o milho a mandioca para ajudar no orçamento da casa. Estes alimentos, quando não consumidos pela família, são levados ao centro da cidade por mulheres e crianças para a troca ou venda.

Figura 1: Indígenas voltando do centro de Dourados



Fonte: Google imagens, consultado em 2015

Conforme a figura 1, percebe-se a precariedade com que as pessoas se deslocam a cidade para comercializarem seus produtos. E, apesar da precariedade, infelizmente essa condição não é possível para todas as famílias indígenas. Algumas, quando não têm o que vender, batem a porta e mendigam por alimentos e roupas usadas. Outros infelizmente, se veem obrigados a vasculhar os lixos em busca de algo. Esse seria mais um fator que ocasionaria a desistência escolar de algumas crianças indígenas, a pobreza e mesmo o crescimento de suicídio entre jovens e adultos indígenas como retratou muito bem o filme – Terra Vermelha, sob direção de Marcos Bechis, 2008. Estas questões não serão verticalizadas por não ser este o foco de nossa pesquisa.

Grosso modo se percebe que há evasão de crianças indígenas da escola e, através de um simples olhar nos índices do INEP<sup>8</sup>, constata-se que, de fato, há grande evasão de alunos das escolas indígenas. Isto porque, o afunilamento é muito grande, se considerarmos o ingresso nas séries iniciais e o final do ensino fundamental. Assim, parece haver ou um índice relevante de desistência ou de repetência. Enfim, é preciso averiguar as razões que causam a diminuição de alunos nas séries mais avançadas. Uma das questões seria estudar o avaliativo aplicado nas escolas, o foco desta pesquisa.

Considerando o exposto acima, estabelecemos como proposta fundamental partir de dados censitários sobre as escolas indígenas, segundo o que:

O Censo Escolar Indígena realizado em 1999 e o MEC levou dois anos para publicá-lo. Isso ocorreu no final de 2001. Foi o primeiro e único levantamento estatístico de caráter nacional sobre as escolas indígenas, que permitiu pela primeira vez conhecer as características das escolas localizadas em terras indígenas, coletando informações gerais sobre escolas, professores e estudantes indígenas em todo o país. A partir deste levantamento foi possível traçar um primeiro panorama da situação da educação escolar indígena no Brasil. A partir daí o INEP/MEC responsável pelo levantamento de dados e indicadores da educação no Brasil, incluiu duas perguntas no censo escolar, que é realizado anualmente em todas as escolas do Brasil, sejam elas públicas ou privadas. **(Luis Donisete Benzi Grupioni, Site consultado em 09/09)**

Esta referência evidencia a necessidade de atualização dos dados, principalmente porque, hoje, provavelmente haja mudanças significativas em relação às escolas indígenas. Sendo assim, atualmente a política educacional tem demonstrado “maior

---

<sup>8</sup>INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

preocupação” com os grupos sociais menos privilegiados, no tocante aos espaços que estes podem (não) ocupar na sociedade.

## 1.2 Margens reais

Cercada por grandes latifúndios e dentro do perímetro urbano do município de Dourados, a aldeia indígena se encontra em pleno estado de tensão como já se vem apontando. Prensada entre os municípios de Dourados e Itaporã, e cercada por grandes latifúndios produtores de soja, não possui nenhuma possibilidade de expansão, visto que quando foi fundado o Posto Indígena de Dourados, a quantidade de terras parecia ser suficiente para comportar a população indígena. A doação feita pelo decreto 401, de 03/09/1915, denominava um lote de terras de 3.600 ha de terras. Das quais apenas 3.539 ha, foram legalizadas em 14/12/1985. Os 61 ha restantes foram perdidos para proprietários vizinhos. Infelizmente essa quantidade de terras hoje já não permite que os indígenas sobrevivam de suas terras, pois a população indígena ultrapassa catorze mil habitantes (são menos de 0,2 ha de terra para cada morador da reserva). O que inviabiliza uma rotatividade de plantio nesse espaço, aparentemente grande, mas irrisório se considerarmos o número de membros em cada família.

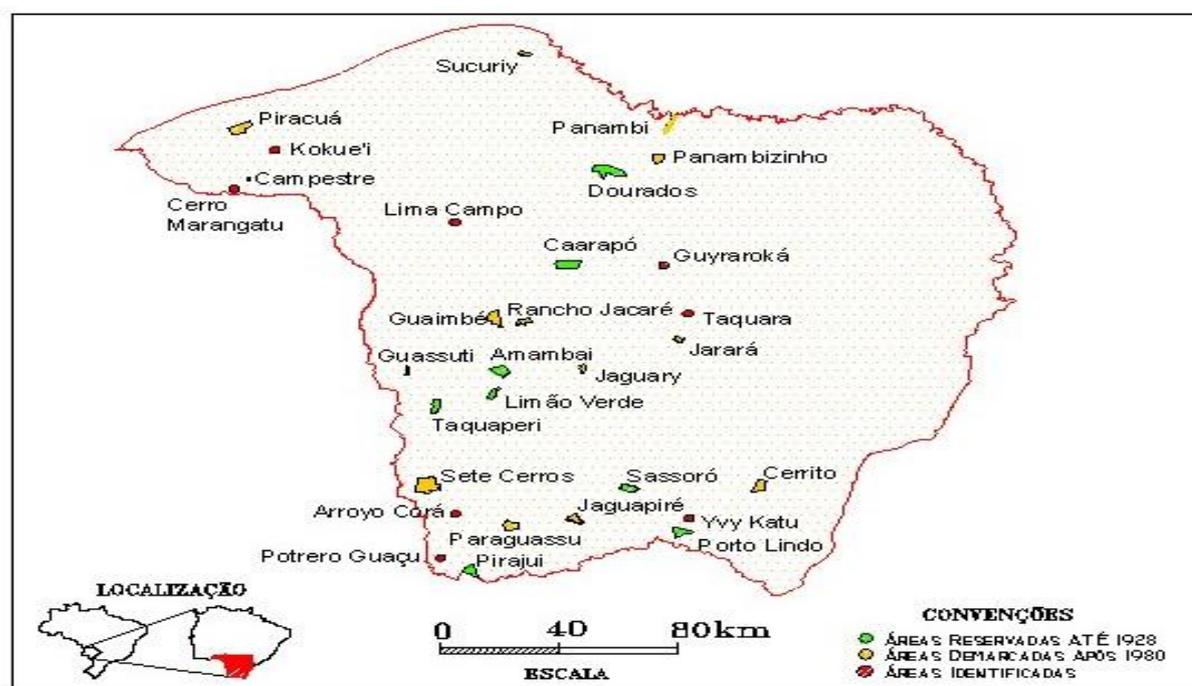
Vale destacar que a reserva indígena Francisco Horta Barboza é um exemplo do que Brand (1997) chamou de “confinamento indígena”. As tensões aumentam em todas as aldeias do Estado do MS e a resolução desta problemática está longe de chegar a um final equilibrado entre indígenas e latifundiários. Muitas reportagens têm mostrado as tensões, os conflitos e as ameaças de ambas às partes, como se pode ver abaixo:

Os Guarani-Kaiowá do Apyka’i vivem em uma inaceitável situação de abandono por parte do poder público, o que gera um clima de insegurança e de medo. Na busca pela garantia de seus direitos, em setembro de 2013 a comunidade retomou um pequeno pedaço da terra tradicional, onde se situa a Fazenda Serrana, que arrenda a área para a Usina São Fernando. O trecho retomado, no qual a comunidade reside desde então, fica a poucos metros da BR-463 e há aproximadamente de sete quilômetros de Dourados. O acostamento da rodovia, portanto, é a única alternativa para os indígenas se deslocarem a pé, entre a aldeia e a cidade. A comunidade tenta reverter, no âmbito do Poder Judiciário, uma decisão de reintegração de posse a favor do fazendeiro, que alega ser o proprietário da terra indígena. Liderados por Damiana – que já teve o marido, dois filhos, netos e sobrinhos mortos por atropelamentos – os Guarani-Kaiowá do Apyka’i resistem às ameaças dos fazendeiros e usineiros, ao risco de despejo e aos constantes atropelamentos

na rodovia, o que torna ainda mais desumana a situação a que eles estão submetidos (Fonte: Blog do Conselho Indigenista Missionário – CIMI).<sup>9</sup>

Este recorte de reportagem, retirada no blog do CIMI, foi publicado após uma sucessão de atropelamentos a indígenas, que transitavam nas margens das rodovias de acesso a suas aldeias ou acampamento às margens da rodovia. É um exemplo do que a mídia vem publicando, especialmente em blogs de Organizações não governamentais, como o CIMI – Conselho Indigenista Missionário. São reveladores das tensões e dos conflitos que se estabelecem entre latifundiários, grandes agricultores, produtores rurais e os indígenas. Vale ainda destacar que Mato Grosso do Sul é um estado indígena visto que, como já dito, é o segundo maior estado em populações indígenas. No mapa abaixo é possível visualizar as aldeias espalhadas ao longo do estado:

Mapa 4–Aldeias em MS



<sup>9</sup>Blog do Conselho Indigenista Missionário – CIMI – Disponível em [www.cimi.org.br](http://www.cimi.org.br). Consultado em 27/07/2014

Certamente, o mapa permite visualizar a quantidade de aldeias presentes no estado. Em todas elas há escolas indígenas, na maioria administradas por indígenas, mas sob autarquia das Secretarias Municipais de Educação. Mas, apesar disto, antagonicamente, o estado que tem terras, e onde índios reivindicam terras, onde bois têm mais terra do que pessoas, porque há mais “bois do que pessoas” e estes bois representam capital. Segundo o site ecofinanças encontramos o seguinte dado relevante para nossa abordagem:

O rebanho bovino de todas as outras regiões. Em **Mato Grosso** temos um **quantitativo** de **bois** de 28 milhões, **Mato Grosso do Sul** com 22 milhões e Goiás tem em torno de 21 milhões de cabeças de gado. O Centro e tributários. Venham à nossa região. Venham para **Mato Grosso do Sul, Mato Grosso**, Goiás e terão os maiores incentivos fiscais e tributários de todos os estados brasileiros", declarou o governador.(Fonte: Site ecobois)<sup>11</sup>

Quando se percebe o recorte extraído do site *ecobois* acima, fica demonstrada a condição dada aos povos indígenas do estado. Segundo lugar em população indígena, e onde há tantos bois quanto habitantes, há a incoerência: lugar que boi tem terra, porque representa dinheiro, e índio, originários da própria terra, não tem terra suficiente para bem viver.

A partir desse cenário tem-se a percepção de inúmeras perdas ao se que refere a identidade cultural, social e linguístico do índio brasileiro. É um rastro de destruição identitária, que gera frustração e acarreta uma dependência econômica e linguística da classe dominante. Perpetuando o ímpeto neocolonizador europeu, e os deixando sempre à margem.

Esse contato inevitável entre povos gera o contato entre as culturas e, conseqüentemente as línguas também estão em constante contato. De um lado, os índios, com sua língua nativa e estigmatizada, possuindo uma cultura rústica, porém feliz ao seu modo de ser. Do outro, o colonizador, falante de uma língua de maior

---

<sup>10</sup>Disponível em: [www.trilhasdoconhecimento/geoprocessamento](http://www.trilhasdoconhecimento/geoprocessamento) do Programa Kaiowá/Guarani. NEPPI. UCDB (2005). Acessado em 27 de julho de 2014.

<sup>11</sup>Disponível em: <http://imprensa.fiap.com.br/>, consultado em 27/07/2014

status, trazida pelos europeus, possuidores de uma cultura híbrida, marcada pelo grande contato entre os mais diferentes povos que permeiam esse chão. Com tamanha diferença, “imagina-se” que índios e não índios vivem em mundos completamente diferentes.

Dependendo da comunidade que é imposto o domínio do colonizador, e da força de resistência dessa comunidade, será refletido em maior ou em menor grau a força dessas transformações. Quanto menor for a consciência desse povo sobre as transformações que seu povo poderá sofrer, maiores serão os desastres que ocorrerão com dada comunidade em todos os seus aspectos. Infelizmente, essa marca fronteira, presente entre os povos, é corajosamente enfrentada pelos indígenas com força e galhardia.

Para ser mais objetivo com questões que colocam o índio como alguém que está em desvantagem perante as demais comunidades, pense na língua por eles utilizada. Como se viu, grande parte da população indígena vive hoje na/ou aos arredores dos grandes centros urbanos, onde a língua em uso é a língua portuguesa. Esses indígenas, ou aprendem a falar a língua que essa comunidade faz uso, ou simplesmente são desprezados e marginalizados quando tentam o contato com não falantes do português. Dessa forma, são eles, a minoria que tem que adaptar sua forma de continuar a vida, reformulada aos olhos e às necessidades deste sujeito dominante. Quase se tornando uma nova “raça”. Assim, a identidade é construída pela “*difference*” (DERRIDA, 1991), oriundas do amor e do ódio, entre colonizadores e colonizados. E quanto mais forte for o contato entre as comunidades, mais drástico será o processo de desculturação imposto a esses povos subjugados. Hoje híbridos.

A hibridização, “um processo sociocultural nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos ou práticas” (CANCLINI *apud* BARZOTTO, 2011. p. 51). Uma prática observada à cultura indígena é a adoção da língua, ou seja, a aquisição da língua portuguesa, como meios de estarem inseridos na comunidade brasileira. Assim como outras práticas, como uso de bens de consumo referentes à cultura do não índio.

Todavia cabe concordar com a afirmação de CANCLINI (2006) quando diz “a sociedade é concebida como conjunto de estruturas mais ou menos objetivas que organizam a distribuição dos meios de produção e do poder entre os indivíduos e os grupos sociais, e que determinam as práticas sociais, econômicas e políticas”(p.39). Dentre esses conjuntos, “a cultura é o cenário em que adquirem sentido as mudanças, a

administração do poder e a luta contra o poder” (p. 46). O mesmo objeto pode transformar-se através de usos e reapropriações sociais. E também, como nos relacionarmos com os outros, aprendemos a ser interculturais.

Portanto, o índio é um indivíduo intercultural. Pois o modo como assimilou os modos da cultura “branca” de ser, propiciou melhor interação entre os membros da sua comunidade, assim como da comunidade “branca”. Diminuindo conflitos e aumentando as possibilidades se ser inserido à sociedade. Seguindo essa linha de pensamento, deve-se afirmar que o não índio fez o mesmo percurso, já que possui no seu dia-a-dia, marcas visíveis de outras culturas, principalmente da cultura indígena, mesmo não exercitando por necessidade, mas como uma prática involuntária que, aos poucos, se fez presente, e que uma vez inserida numa determinada cultura, permanecerá. Mesmo que sofra algumas transformações, sempre haverá resquícios.

Dessa forma, evidencia-se que a produção da identidade se faz a partir de um movimento que busca fixá-la e estabilizá-la e, ao mesmo tempo, comporta outro movimento, que tende a subvertê-la, desestabilizá-la. Assim, as identidades, na perspectiva dos estudos culturais, são compreendidas como móveis, instáveis, e os encontros com a diferença acabam constituindo novas combinações. O mesmo objeto pode transforma-se através de usos e reapropriações sociais. E também como, ao nos relacionarmos com os outros, aprendemos a ser interculturais. (Ibidem p. 42). E nesse contexto, são relevantes as reflexões de Esteban (2009) dada com o excerto a este texto, que diz:

(...) as margens enunciam outras histórias, outros abismos e delas se estendem outras pontes, que não buscam reduzir a intensidade e visibilidade dos confrontos. São confrontos que se estabelecem como consequência dos encontros nem sempre harmoniosos dos diferentes projetos, limites, demandas e possibilidades. (ESTEBAN, 2009. p.1)

Para tanto, percebe-se que mesmo estando às margens de todo processo histórico, cultural, social e linguístico, sempre marcados por lutas constantes em defesa de seu verdadeiro patrimônio – as terras brasileiras, os indígenas, quase em sua totalidade, estão constantemente à procura de meios harmoniosos para a convivência com os não indígenas, já que são habitantes de um mesmo país, de uma mesma cidade, de um mesmo *locus*. Isso mostra que essa “gente”, pobre de posses, e sobreviventes em um país que o poder está nas mãos de poucos, que porventura não possuem interesse

algum em mantê-los sobre solos brasileiros. Esses indígenas transmitem, de geração a geração, extrema riqueza cultural, intelectual, e muita sabedoria, além de ensinar a ter consideração e respeito pelo “outro”, o “outro”, os “homens brancos”, os “intelectuais” os “donos do poder”, àqueles mesmos indivíduos que sempre os deixaram em posição subordinada, dependente, às margens do mundo.

### **1.3 Outras Margens**

Se há uma fronteira, de alguma forma não demarcada politicamente como é o caso das áreas indígenas e da população do agronegócio, há a fronteira demarcada, ou seja a fronteira geopolítica. Neste caso, a fronteira mais próxima de Dourados é Pedro Juan Cabalheiro, cidade paraguaia que faz fronteira com a cidade gêmea de Ponta Porã. Por possuir um limite fronteiriço seco entre as cidades, o ir e vir se faz de modo simultâneo entre brasileiros, paraguaios e outros povos, o que configura não um limite, mas uma borda sempre a ser explorada por habitantes de ambos os países.

Essa troca simultânea se dá pelo comércio paraguaio possuir mercadorias de baixo valor, muito visado pelos brasileiros. Mas que, pelos paraguaios de baixa renda, seus pertences são quase sempre comprados do lado brasileiro, por serem vendidos de forma parcelada, facilitando o pagamento.

Se as fronteiras geopolíticas delimitam os territórios, os povos indígenas, suas línguas e cultura, não reconhecem estes mesmos limites. Isto porque, de acordo com o artigo de Brand (1997):

Os Guarani, seus diversos sub-grupos, encontram-se distribuídos, hoje, pela Bolívia, Paraguai, Uruguai, Brasil e Argentina, sendo que o idioma guarani, em suas diversas variedades dialetais, é falado em cinco países diferentes da América do Sul: Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai, constituindo-se como a “língua histórica” do MERCOSUL (BRAND, 1997. p. 02).

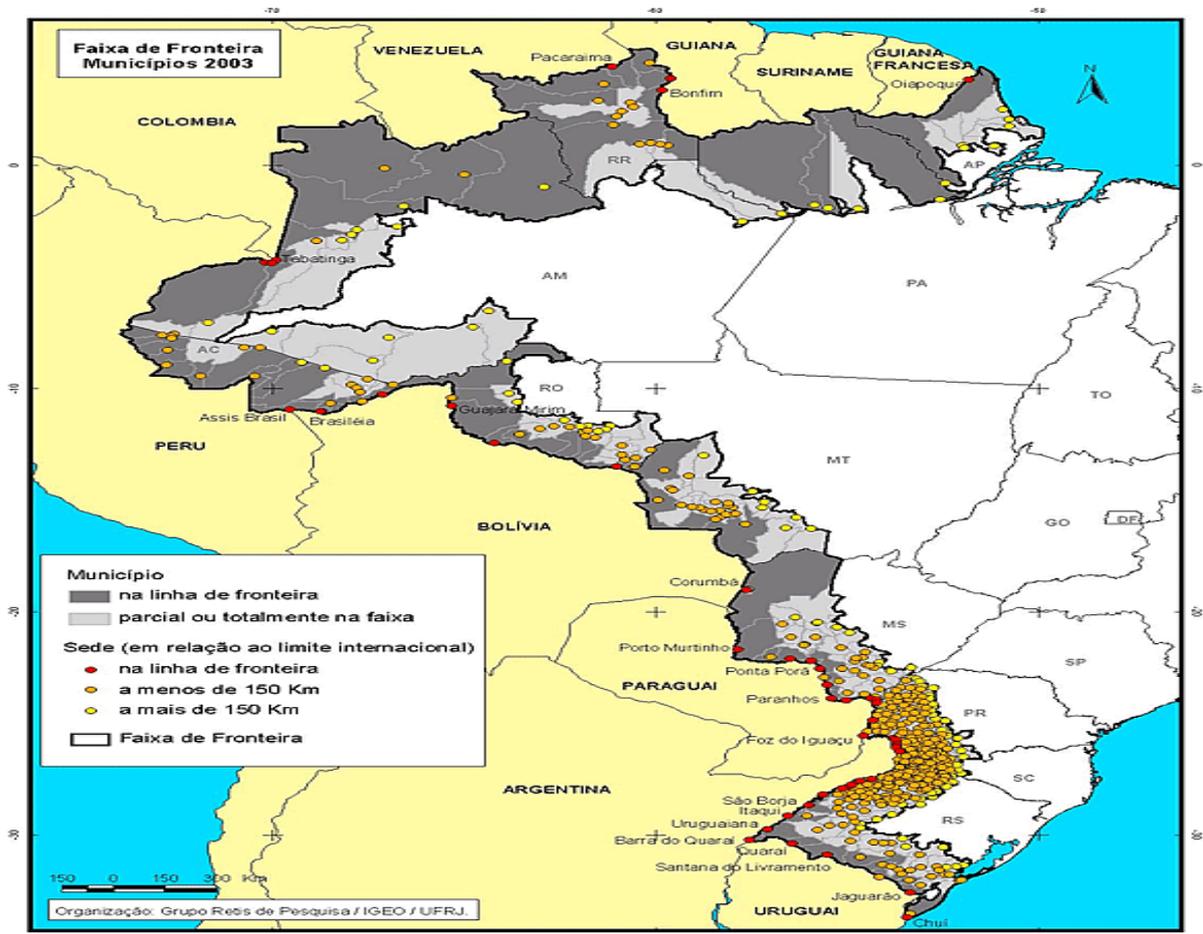
Este povo está disperso entre os cinco países citados, portanto, os limites geográficos não limitam a presença dos mesmos. E, o ir e vir são uma prática social deste povo. E os mesmos têm buscado a escolarização para seus filhos, por entenderem que, na atualidade, é “preciso estudar” para melhor lidar com as necessidades que se lhes impõe.

Quanto à formação, as escolas brasileiras são bastante visadas pelos paraguaios, os pais dessas crianças buscam a escola brasileira no intuito de aprenderem a língua

portuguesa. Já em contrapartida, os brasileiros, após terminarem o ensino médio, buscam uma formação nas universidades paraguaias, principalmente para o curso de medicina. Os povos indígenas Guarani/Kaiowá não reconhecem esta fronteira política e, por esta razão, estes povos estão também nos países vizinhos com os quais o Brasil faz a fronteira política. Há um trânsito constante entre estes espaços indígenas. Brasileiros vão para os países vizinhos e os de lá também se deslocam para nosso país. As razões porque transitam são motivadas pelas necessidades particulares dos grupos.

O mapa a seguir mostra os limites do Brasil com os países vizinhos onde há também o povo guarani/kaiowá.

Mapa 5: Cidades Gêmeas - Fronteiras



Fonte: Site dos sem Terra <sup>12</sup>

<sup>12</sup>Disponível em [http://terraqueosemterra.blogspot.com.br/2011\\_03\\_01\\_archive.html](http://terraqueosemterra.blogspot.com.br/2011_03_01_archive.html) - acessado em 20 de fevereiro de 2014.

Conforme pode se observar através do mapa há muitas cidades localizadas em zona de fronteira, o que propicia grande contato entre as línguas nesse cenário fronteiriço, juntamente com o aspecto sociocultural, configurando o que chamamos de sociolinguisticamente complexo. Pois além do ir e vir das pessoas, o uso das línguas utilizadas por esses indivíduos dependerá do local em que eles se encontram. E mesmo diante deste cenário, o Brasil é considerado como um país monolíngue, mas esse conceito não condiz com a realidade do nosso país. Só em relação às línguas indígenas, são cerca de 180 línguas faladas no Brasil, além das faladas nas comunidades italiana, alemã, japonesa, entre outros.

De acordo com dados do IBGE, com uma fronteira de aproximadamente 16.886 quilômetros, o Brasil possui limites geográficos com nove países da América do Sul: Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana e Suriname, e Guiana Francesa. O Brasil é o quinto maior país do mundo em área descontínua: tem 1,7% das terras emersas e ocupa 47% da América do Sul.

Nesse cenário fronteiriço, há cerca de quinhentos oitenta e cinco mil alunos, e aproximadamente vinte oito mil professores, o que de acordo com Pereira (2002), esses dados justificam o olhar investigativo na relação língua, cultura e escola. Pois essas são fronteiras que vão além do espaço geográfico. As fronteiras étnicas são onde pequenos grupos se reúnem e vivem, preservando sua cultura e dentre esses a sua língua de “berço”.

Com tamanha diversidade linguística nesse espaço fronteiriço, pensa-se como se trabalhar com a língua portuguesa nesses contextos, onde a língua materna de alguns povos, não é necessariamente a língua portuguesa, a língua oficial do Brasil. Como é o caso dos indígenas do município de Dourados, que além de viverem em uma região considerada rural, ainda preservam a sua língua de berço, a língua indígena, mesmo estando em contato direto com a comunidade não indígena e conseqüentemente com a sua língua, ou seja, a língua portuguesa.

#### **1.4 Identidade indígena e as marcas culturais**

Um assunto muito discutido na atualidade quer pelos indigenistas, como pelos antropólogos, pesquisadores em geral, é a questão da perda da identidade de

determinados grupos como a família, a escola, a igreja, bem como grupos minoritários, como indígenas, quilombolas. Isso devido ao processo de globalização. A humanidade muito preocupada em trabalhar para suprir as necessidades humanas, que cada vez mais está mais exigente, não tem tempo, ou não destina um tempo para atividades básicas, como reuniões em família, com amigos, assim como discutir sobre políticas públicas sobre populações de minoria, como os indígenas e os quilombolas, e que sofrem cada dia mais com descaso, e por não ter seus direitos respeitados. No que tange definir a identidade de um determinado povo não é tarefa simples. A identidade de um povo é construída por características próprias e exclusivas. São fabricadas por meio da marcação da diferença (SILVA, 2009, p. 39). Para Silva, essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social, afirmando que a identidade não é, pois oposto da diferença: a identidade depende da diferença, marcados por sistemas classificatórios:

Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social - são estabelecidas ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles (por exemplo, sérvios e croatas); eu/outro (SILVA, 2009, p. 40).

As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições, entre o “nós” e o “eles”. A marcação da diferença é o componente essencial em qualquer sistema de classificação, e cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo, sempre mantida por oposições binárias, intimamente relacionadas à ordem social, existentes nos hábitos alimentares. Um exemplo de fácil compreensão é a vaca, que para um determinado povo é sagrado, para outros povos, um excelente alimento assado ou cozido. No campo religioso, uma prática exercida por um povo, é estritamente proibida em outros, como exemplo, a incisão no pulso antes do casamento. Outro sistema classificatório é do limpo e do não limpo, e assim muito outros, sempre estabelecendo fronteiras simbólicas entre o que está incluído e o que não está incluído em determinada cultura; sempre marcando a diferença entre as categorias. Assim definir identidade sem relacioná-la à cultura de um povo é praticamente impossível.

Outro termo que intercambia com identidade é a subjetividade. Termo que sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. Envolve os nossos sentimentos e pensamentos, permitindo uma exploração de sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade. “As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossa identidade” (SILVA, 2009. p 55).

Mediante definições de conceitos como diferença e subjetividade, definir identidade sem nenhuma associação com esses termos seria relativamente impraticável, já que a identidade é marcada pela diferença entre o “eu e o outro”, e marcadas pela subjetividade “meu e o teu”. Definindo e justificando traços específicos em cada grupo, tanto no plano social quanto no cultural.

O patrimônio cultural de cada grupo coloca-os, um em relação ao outro, em posição de resistência e de defesa a partir de um pré-julgamento que tende a desqualificar os valores do outro em benefício da constituição de um padrão ideal a partir de si mesmo [...] Cada formação social reserva-se o direito exclusivo de permanecer autêntica, sem qualquer forma de interferência, o que vai se acentuando e definindo, por meio desse jogo de forças entre o grupo dominador e dominado (LIMBERTI, 2009, p.43).

Esse patrimônio cultural, que também marca a identidade de uma dada cultura, quando colocada em oposição à outra, determina o modo de ser um em relação ao outro. Sempre marcado por uma relação de poder, o grupo dominante, manipulando as formas como o outro tem que se comportar para estar inserido em dado grupo social. Com as classes menos favorecidas essa relação subalterna, faz-se necessária para reproduzir o padrão do dominador para ser interpretado com alguém que também faz parte daquele dado grupo social. Nem que para isso seja necessário um rigoroso processo de adaptação em função da preservação da sua própria cultura, não que isso seja tarefa fácil, mas necessário para que a sua própria cultura não seja anulada.

[...] pelo princípio de alteridade, um índio tão mais evidentemente parecerá índio aos outros quanto se aproximar de seus iguais. Existe um padrão, como uma caricatura, cristalizado no ideário da sociedade a partir dos primeiros contatos, que controla esse quadro de referências e a que o próprio índio recorre ao sentir seu reconhecimento ameaçado. A identidade é um simulacro que cada um faz de si mesmo a partir do outro e vice versa. A identidade é um jogo de simulacros ( LIMBERT, 2009, p . 44).

Se a identidade é um simulacro que cada grupo tem de si próprio, podemos dizer que a linguagem é uma das formas de organizar esse simulacro identitário, no que diz respeito às comunidades indígenas. A linguagem é um elemento constitutivo da espécie humana, na qual é utilizada para a interação entre os indivíduos, capaz de mediar relações humanas e de transformar a realidade natural e social, uma vez que o ser humano não pode ser isolado de sua própria natureza. Daí considerarmos a linguagem como interação, como produção, como ação que transforma, que cria e recria. Sendo assim, linguagem e sociedade constituem-se mutuamente, formando um todo indissolúvel, em que a existência de uma requer a da outra. Mediante perspectiva, a fala é mais que um ato social. Falar implica em afeto, conflitos, relações de poder, identidade pessoal e grupal, pressupondo uma relação de direta com o outro. Reafirmando a ideia de Mello (1999, p. 96) que diz ser na interação que a linguagem se constitui, adquirindo forma e sentido, nele está refletido o que o sujeito pensa, o que ele faz ou pretende fazer, assim como as condições sem que se produz o dizer.

A seguir tratarei da questão da constituição da identidade do sujeito bilíngue. Isto porque, a maior parte dos sujeitos indígenas é bilíngue em alguma medida. Por um lado, objetivando manter, preservar a língua de berço com um traço que une ao grupo étnico e, por outro, a necessidade da outra língua (o português) para o desenvolvimento de praticamente todas as atividades em que esta língua ocupa lugar.

### **1.5 Constituição do bilinguismo – o sujeito bilíngue**

Vários são os traços que constituem a identidade do sujeito. A língua ou as línguas do sujeito também se constituem na identidade. Para os sujeitos indígenas este também é um fator. Para alguns indígenas é necessário falar a língua de berço para ser visto como verdadeiramente indígena. Mas, por outro lado, é preciso saber a língua majoritária, para as questões funcionais como para o trabalho, estudo em cursos superiores, onde a língua majoritária é uma exigência. Diante disto, vale abordar a seguir o que se entende por bilinguismo neste trabalho.

Assim, conforme dito na sessão anterior, que o sujeito se constitui pela língua, ou seja, é por meio da sua língua que sua identidade é apresentada. Aos indígenas isso é bastante visível. Eles fazem questão em falar na língua indígena quando estão em seu

grupo falante. Essa condição também serve de influência para que as novas gerações, estando sempre em contato, aprendam e mantenham vivas essas línguas de berço.

Por mais que a maioria da população brasileira pense que a língua falada é apenas a língua portuguesa, e que o Brasil é um país monolíngue, o uso de outras línguas é intenso nesse país. Imigrantes dos mais variados países que residem no Brasil e seus descendentes fazem uso da sua língua materna no seu cotidiano, além das línguas indígenas já apresentadas nesse trabalho, no Brasil hoje, são cerca de 180 línguas indígenas. Porém, por residirem em um país onde a língua utilizada tanto para fala e escrita, quanto nos documentos oficiais, fez com que muitas etnias adotassem a língua portuguesa como sua segunda língua, ou seja, é necessário ler, entender e interpretar, todas as formas dessa língua, incluindo os documentos oficiais, para que se faça cumprir valer as leis que garanta seus direitos.

Na educação indígena, o uso da língua portuguesa também é obrigatório, por ser a língua oficial do país, apesar de possuírem o direito de aprenderem em sua língua de berço. Nesse panorama, podemos afirmar que grande percentual dos indígenas brasileiros são (bi)multilíngues. Possuem conhecimento e fazem uso da(s) língua(s) indígena(s) e da língua portuguesa, dentro e fora do ambiente escolar.

De acordo com Cavalcanti (1999), esse mito de país monolíngue é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português. Uma das razões para essa estranheza pode ser decorrente de o bilinguismo estar estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilinguismo de elites. Esses contextos bilíngues de minorias são (tornados) invisíveis, portanto naturalizados, tanto por quem deles faz parte como pela sociedade envolvente, uma vez que as línguas faladas são de tradição oral, portanto estigmatizadas, como em algumas comunidades indígenas, comunidades imigrantes. E além dessa classificação geográfica, quando se focalizam os contextos bilíngues não se pode esquecer-se das comunidades de surdos. Todos esses contextos bilíngues são de alguma forma também "bidialetais", pois contemplam alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade de português convencionada como padrão. Toda essa complexidade mencionada resulta em apresentar esses contextos como multilíngues e não somente bilíngues, dando o devido *status* às línguas (e não às variedades ou dialetos) falados por essas comunidades.

Cavalcanti (1993) destaca em seu texto que diz que todas as línguas são faladas em muitas variações. Tendo em comum o desenvolvimento histórico. São distribuídas de modo não-aleatório na sociedade, e ainda são profundamente influenciadas por relações de poder tanto no cenário mais próximo (o contexto da situação) como na sociedade (o contexto cultural).

O que se pode observar é que, sequer a língua majoritária, a Língua Portuguesa, manteve-se estável em todas as comunidades linguísticas presentes no Brasil, ocasionando ou contribuindo para as variedades surgirem, pois conforme contexto (social, cultural, escolar) tem-se uma variante. No caso dos falantes de variedades de baixo prestígio do português (indígenas, comunidades imigrantes) a variante do português falado por eles, é vista como "errado" quando na verdade o que importa é o falar a língua, a efetivação da comunicação entre os indivíduos, não importando sua natureza gramatical.

Há diferença entre aprender a falar a língua e aprender a escrever essa mesma língua, pois aprendemos a linguagem oral desde a infância, em interação com outros falantes, não necessita ir à escola. Já para aprender a escrever é preciso ter alguém que ensine fazer uso do sistema para ser inserido no universo da linguagem escrita.

Essa convenção de escrita da língua geralmente possui características diferenciadas da forma oral da língua. A forma escrita, requer mais atenção às regras gramaticais. E cabe à escola ensinar de modo gradual e constante pela prática e reflexão sobre seu uso na prática, já que é muito valorizada no momento da produção científica e cultural do indivíduo.

Por certo que a escola também deve considerar a linguagem que foi adquirida pela criança. A aquisição da linguagem não se refere unicamente à linguagem escrita, mas da fala (que apresenta variedade de dialetos), e de leitura. Logo, a criança que é capaz de revelar enorme capacidade de argumentar, dominando a linguagem oral, não deve ser censurada ou tida como incapaz por não dominar tão bem a linguagem escrita. Os problemas ocorridos na linguagem escrita devem ser explicados de tal forma que o educando entenda que não temos uma única forma de falar, mas que existem alternativas e, assim, como não se pode falar ou escrever como bem quiser, pois isso dificultaria a leitura entre as diversidades de dialetos. É necessário levar em consideração o universo linguístico do aluno como forma de letramento. Como afirma Soares (2003), "letrar" é mais que alfabetizar. É ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

Corrêa (2001) vai à busca de uma ampliação para essa definição, ou seja vai além do grafocentrismo. Para ele, letramento em certas comunidades pode estar relacionado com práticas culturais que envolvem apenas a oralidade, sem nunca possuir contato com a forma escrita da língua, mas que foi influenciado por ela.

Toda essa variação linguística existente em nossa sociedade não é tratada na escola de maneira justa. Quando o aluno ainda não domina a norma padrão, a variação linguística que esse aluno possui não é aceita, e é vista como errada tanto na sua forma de expressão verbal quanto na forma escrita.

Mello (1999) afirma que uma língua não é apenas um sistema de sons, um conjunto de unidades significativas dispostas em uma cadeia morfossintática. A língua é heterogênea, por esta razão seria inútil traçar linhas imaginárias, porque as línguas se mesclam em um mesmo território, sem obedecer aos limites geográficos de suas fronteiras, sem se confundirem. Mello complementa que a língua está muito além da comunicação:

[...] a língua é muito mais que um instrumento de comunicação, uma língua é um comportamento social e como tal está intrinsecamente ligada à vida, à cultura e a história de um povo. São os falares, os modos de ser, os valores, as crenças que fazem com que os povos sejam deferentes ou semelhantes, porém singulares. Não há sequer dois grupos sociais idênticos em todos os seus aspectos, inclusive o linguístico (MELLO,1999. p.23).

Assim após a definição apresentada por Mello a respeito da língua, tenta se buscar uma melhor compreensão ao termo bilinguismo, pois, conforme Paulston, “a maioria das nações no mundo é multilíngue” (*apud* Mello 1999, p.30) isso se aos mais variados povos que residem numa mesma nação, um reflexo das imigrações ocorridas no passado. Mas infelizmente a maioria desses países multilíngues não possui uma política linguística capaz de oferecer direitos e oportunidades iguais para todos os grupos linguísticos, uma vez que o bilinguismo é consequência do contato de grupos que não possuem a mesma proporção numérica e a mesma importância política e econômica. Quanto a essa questão Mello aponta Wolfson (1989), quando afirma “não há sequer uma única nação monolíngue, o que há são línguas majoritárias e línguas minoritárias, línguas dominantes e línguas dominadas” (Mello, 1999. p.33).

Pires dos Santos (1999) apresenta em sua dissertação também as ideias de Paulston, que diz existir dois tipos de bilinguismo: o bilinguismo de elite e o

bilinguismo dos grupos étnicos. Para ele, o bilinguismo de elite é obtido através da educação formal, representando o sempre prestígio e ampliando possibilidades sociais e econômicas. Já os falantes de grupos étnicos e minoritários tornam-se bilíngues pela necessidade das circunstâncias como, por exemplo, estudar ou inserir-se no mercado de trabalho. Para esse grupo a situação escolar muitas vezes é problemática. Contudo, esse estudo visa apresentar algumas considerações quanto a esse indivíduo, que possui sua língua materna em seu currículo escolar como direito. O aprendizado da língua portuguesa também se faz necessário para sua inclusão em uma sociedade que reproduz seus documentos em única língua, a portuguesa.

Para melhor entendimento do conceito de sujeito bilíngue, Mello aponta alguns autores e suas definições: Mackey afirma que bilinguismo é o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo. Wenreich diz que bilinguismo [é] a prática de se usar duas línguas alternadamente. E Grosjen firma bilinguismo [é] o uso regular de duas ou mais línguas, ou seja, em todas as definições os autores se apoiam na ideia de ser bilíngue o indivíduo que faz uso de duas ou mais línguas alternadamente, de forma natural, sempre levando em consideração o grupo linguístico em que o indivíduo se faz presente no momento da interação ( Mello, 1999. p. 35).

Considera-se bilíngue aquele falante que consegue se comunicar em duas ou mais línguas, mesmo que não atinja um grau de fluência idêntico ao de um nativo. No entanto, sabe-se que essa fluência como um nativo jamais ocorrerá, devido ao sotaque pré-existente em cada falante originário de sua nação.

Mello ainda aponta a concepção de Macnamara (1970) concordando com a noção de uma escala gradativa ao sujeito bilíngue, mas acrescenta as habilidades linguísticas de fala, audição, leitura e escrita, pois para ele, um bilíngue é qualquer pessoa que possua pelo menos uma das habilidades, mesmo que em pequeno grau. O bilíngue não é dois monolíngues em uma única pessoa, mas um falante/ouvinte único que faz uso de uma língua ou outra, para interação com outros indivíduos mediante situação linguística (MELLO, 1999, p. 44).

A autora também discorre que o falar bilíngue não é um fenômeno isolado. É um comportamento moldado de formas variadas que dependem das relações que o indivíduo estabelece com os outros e com o meio social circundante. Para ela, o bilinguismo significa uma fonte de conflitos, um problema social que traz à tona traços de culturas múltiplas, de mundos que pouco ou quase nada tem em comum.

O bilinguismo significa múltiplas perspectivas na vida do indivíduo, mobilidade social, oportunidades de trabalho, aquisição de novos conhecimentos através do contato com a língua, a história, a literatura e a cultura de outros povos. Portanto a aquisição de uma nova língua torna o sujeito integrado à sociedade.

## CAPITULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA

### 2.1 Bases da pesquisa: Qualitativa documental

Uma pesquisa de cunho documental, com método qualitativo, no qual busca levantar dados suficientes para obter resposta de um determinado assunto, exige rigor quanto à documentação a ser analisada. Os autores, Lüdke e André (1986), afirmam que os dados não se revelam diretamente aos olhos do pesquisador. É necessário selecionar um *corpus* documental com cuidado, devem se destacar aqueles documentos que melhor ajudem a compreender e interpretar o fenômeno estudado.

O pesquisador não pode ter um olhar previamente direcionado a buscar respostas que ele busca, é necessário ser imparcial, os dados observados devem possuir relevância suficiente para responder as questões do pesquisador, e os métodos decodificados dependerá da natureza do problema levantado, do esboço teórico e de questões específicas da pesquisa.

A abordagem qualitativa busca abrigar diversas correntes de pesquisas, busca por uma metodologia diferenciada que está baseada na concepção de que a ciências humanas têm suas especificidades, ou seja, a ciências humanas buscam estudar o comportamento do homem juntamente ao meio social. Colaborando para confirmar esta capacidade flexível que a abordagem qualitativa nos permite, estão as colocações de FLICK (2009):

A pesquisa qualitativa ainda se baseia em atitudes específicas - de abertura para quem e o que está sendo estudado, de flexibilidade para abordar um campo e entrar nele, de entender a estrutura de um sujeito ou de um campo em lugar de projetar uma estrutura naquilo que se estuda, e assim por diante. (FLICK, 2009, p.30).

Diante do que foi exposto, o pesquisador deve manter seus ideais o mais longe possível para não interferir no resultado da pesquisa. Visto que, quando se inicia um processo de pesquisa a paixão surge e essa paixão pode alterar o resultado final da pesquisa se o olhar do pesquisador não for neutro. Isso pode ocorrer porque, na maioria das pesquisas, é necessário uma maior proximidade do pesquisador com seu objeto de estudo.

Desse modo, determinar um modelo metodológico para as ciências humanas, com características totalmente complexas, pode conduzir as pesquisas para uma

generalização das atividades sociais, principalmente se considerar o contexto específico da pesquisa, o contexto social indígena, que se caracteriza por sua complexidade linguística e cultural. Por conseguinte, um método estanque de pesquisa não seria suficiente para abranger todas as multiplicidades de práticas sociais em que um sujeito pode atuar e isto implicaria em deixar de perceber as sutilezas presentes nas relações sociais, que são características determinantes do comportamento humano. A citação de Chizzotti deixa evidente essa afirmação:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (CHIZZOTTI, 1996, p.79).

Portanto, devido estas características, a abordagem qualitativa seja a mais indicada para fundamentar este estudo, visto que a mesma possibilita um estudo da interação do sujeito em uma determinada cultura e suas atribuições de sentido nesta cultura. Nesta direção Flick, (2009, p.8) afirma que esta pesquisa tende a abordar o mundo lá fora, buscando entender os fenômenos sociais. Parte do pressuposto de que o sujeito é coautor do processo de conhecimento, uma vez que, possui capacidade de interpretar e atribuir sentidos aos fenômenos estudados. A seguir passarei a detalhar qual o entendimento da pesquisa qualitativa a ser usada nesta pesquisa.

## **2.2 O que é a pesquisa qualitativa**

Muitas são as possibilidades da pesquisa com métodos qualitativos, podendo ser etnográfica, do tipo estudo de caso, pesquisa participante, estudo de caso etnográfico. Seu valor aos olhos do leitor pode ser inquestionável, devido ter sido obtido mediante relação direta com o objeto de estudo, sendo expresso como estudo de caso, e as constatações ali expressas, seriam inegáveis. Porém essa é uma visão ilusória. Assim como há preconceitos (por ser de caráter interpretativo, muitas fontes de coleta, subjetividade, podem comprometer a cientificidade do estudo, contrapor com a pesquisa quantitativa, deve-se enxugar dados, além da subjetividade). A pesquisa qualitativa pode ser definida como um estudo não estatístico, que identifica e analisa, em profundidade, dados de difícil mensuração, de um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico. Entre eles estão sentimentos, sensações e motivações

que podem explicar determinados comportamentos, apreendidos com o foco no significado que adquirem para os indivíduos. A pesquisa qualitativa proporciona compreensão em profundidade do contexto do problema.

Os estudos de pesquisa qualitativa se diferem entre si quanto ao método, à forma e os objetivos. Isso devido à diversidade existente entre os trabalhos qualitativos, que por sua vez apresentam características essenciais e específicas, como o ambiente natural em que foi realizada a pesquisa, seu caráter descritivo, o significado que as pessoas e as coisas têm para a pesquisa, além do enfoque indutivo.

Desse modo, pode-se afirmar que a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar componentes de um sistema complexo de significados. A pesquisa qualitativa tem, nas ciências sociais, o objetivo de traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, reduzindo a distância entre teoria e prática, entre contexto e ação.

O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal/espacial de determinado fenômeno, por parte do pesquisador. Esse recorte define o campo e a dimensão em que o trabalho se desenvolverá. Maxwell (*apud* FLIK 2008 p. 94) aponta essa alternativa como questões generalizadoras e particularizadoras. Nas questões generalizadoras colocam a questão em estudo em um contexto mais amplo. Enquanto nas questões particularizadoras, colocam em primeiro lugar algum aspecto específico. Quando o pesquisador opta por métodos qualitativos, tem-se a preocupação com o processo social, busca-se visualizar o contexto, e se possível, ter uma integração empática com o processo do objeto de estudo para que implique melhor compreensão do fenômeno.

A pesquisa qualitativa tem um caráter exploratório, uma vez que estimula o entrevistado a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão. Nesse tipo de pesquisa, os dados, em vez de serem tabulados, de forma a apresentar um resultado preciso, são retratados por meio de relatórios, levando-se em conta aspectos tidos como relevantes, como as opiniões e comentários do público entrevistado.

De acordo com Lüdke e Andre(1986) a pesquisa qualitativa possui cinco características básicas: a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos

de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.



Conforme apresentado no gráfico, dentro da pesquisa qualitativa temos as seguintes possibilidades: a do tipo documental, o etnográfico e o estudo de caso. Na etnografia, seria a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo. Para o estudo de um fenômeno educacional, a abordagem etnográfica se depara com inúmeros desafios. Muitas vezes, o trabalho de campo leva à revisão ou à retomada do problema inicial sob outro prisma. O desenvolvimento do estudo apresenta-se como um funil: no início, há questões ou focos de interesse muito amplos que, no final, tornam-se mais diretos e específicos.

Para a pesquisa com um estudo de caso, o campo de trabalho é mais específico, bem delimitado e de contornos claramente definidos como busca de descoberta. Mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, teoria que servirá de esqueleto ou estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados.

Para os autores Ludke e André, (1986) a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um determinado problema.

Portanto, após esse esboço teórico, percebe-se que a pesquisa em foco possui métodos distintos: documental e estudo de caso. Documental por se uma pesquisa que visa buscar em documentos soluções para alguns problemas levantados. Também um estudo de caso devido esses documentos serem de uma comunidade específica, com contexto específico, ou seja, a comunidade escolar indígena. Devido à abrangência de uma situação problema, e com intuito de averiguar e tentar buscar soluções haverá a retomada do estudo de Figueiredo (2013), com intuito de verificar se houve progresso ou retrocesso ao que diz respeito à aplicação da prova Brasil nas escolas indígenas.

A pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Os autores, Marconi e Lakatos (2006, p. 176) enfatizam que a característica da pesquisa documental é que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escrita ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou o fenômeno ocorre, ou depois”.

Para obtenção do progresso da pesquisa documental, alguns passos devem ser seguidos, assim como qualquer outra pesquisa: organização, interpretação, análise dos dados e informações obtidas, para que possa, no momento final desta, não ocorrer conflitos para fundamentar as considerações finais e suas possíveis propostas.

Para a interpretação dos dados, não se dá respostas considerando o “achismo”, faz-se necessário buscar respostas sempre mantendo vínculos com outros conhecimentos, como instruem Marconi e Lakatos (2006) quanto à interpretação dos dados alcançados através da pesquisa:

[...] É a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos (MARCONI E LAKATOS 2006, p. 170).

Todo esse percurso é essencial para esse tipo de pesquisa: ter conhecimento de pesquisas anteriores sobre o assunto, assim como um respaldo teórico, associado aos documentos obtidos, facilita na compreensão e na discussão dos resultados.

## 2.3 Direitos educacionais indígenas

A educação indígena é sustentada por uma educação específica e diferenciada como propõe o RCNEI. O referido documento deixa claro que a educação indígena deve respeitar a diversidade linguística e que a língua de instrução de ser a língua de berço dos mesmos, levando em consideração os aspectos socioculturais:

O Artigo 210 do texto constitucional em vigor, assegura as comunidades indígenas, no ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue em suas escolas. O Artigo 215 define como dever do estado a proteção das manifestações culturais indígenas. A escola, assim, como instrumento de valorização de saberes e processos próprios de criação e recriação de cultura, que devem ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras.

O Decreto Presidencial nº26 de1991, atribui ao MEC a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenado as ações referentes aquelas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino(RCNEI,2005, p.32).

O RCNEI/Indígena(2005) reúne fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta para educação indígena, entendida como “projeto de futuro e de escola que queremos”. Todavia, o documento tem como fundamento e meta, o respeito à pluralidade e à diversidade, pois, como se sabe, o Brasil é um país com sociedades indígenas tão diversas. O RCNEI não é um documento curricular pronto para ser utilizado como um “caderno de receitas” de aulas, e sim, um referencial para subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares, ou seja, o ensino/aprendizagem que se dará de acordo com a situação de cada ambiente escolar, seus membros, sua língua, sua cultura, seus valores com mecanismos de educação tradicional de cada povo indígena, sem deixar de lado o conhecimento da cultura, da língua dos valores dos não índios.

Esse processo educativo, próprio das sociedades indígenas, traz uma grandiosa soma de experiências escolares entre índios e não índios. Essa relação entre conhecimentos com as demais culturas deve se articular construindo uma possibilidade de informação e divulgação nacional de saberes e valores importantes que até então era desconhecidos.

Essa democrática relação igualitária entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado, chama a atenção para as contribuições que a educação escolar específica e diferenciada pode dar exercício da sociedade indígena. Esse sistema nacional de educação para a escola indígena é um direito que deve ser assegurado por uma nova política pública, a ser construída pelos próprios professores, diretores, enfim, pelos gestores indígenas. As instâncias educacionais devem estar atentas e respeitosas frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas. Estes, contudo, devem ser os protagonistas de sua história educacional. Isto porque, são diretamente os principais interessados.

Com a participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada(RCNEI, 2005, p.24).

Portanto a partir desse referente, prima-se pela presença efetiva da comunidade na programação do currículo escolar indígena. No entanto para efetivar tal ação, o projeto propõe uma educação para as escolas indígenas com as seguintes características:

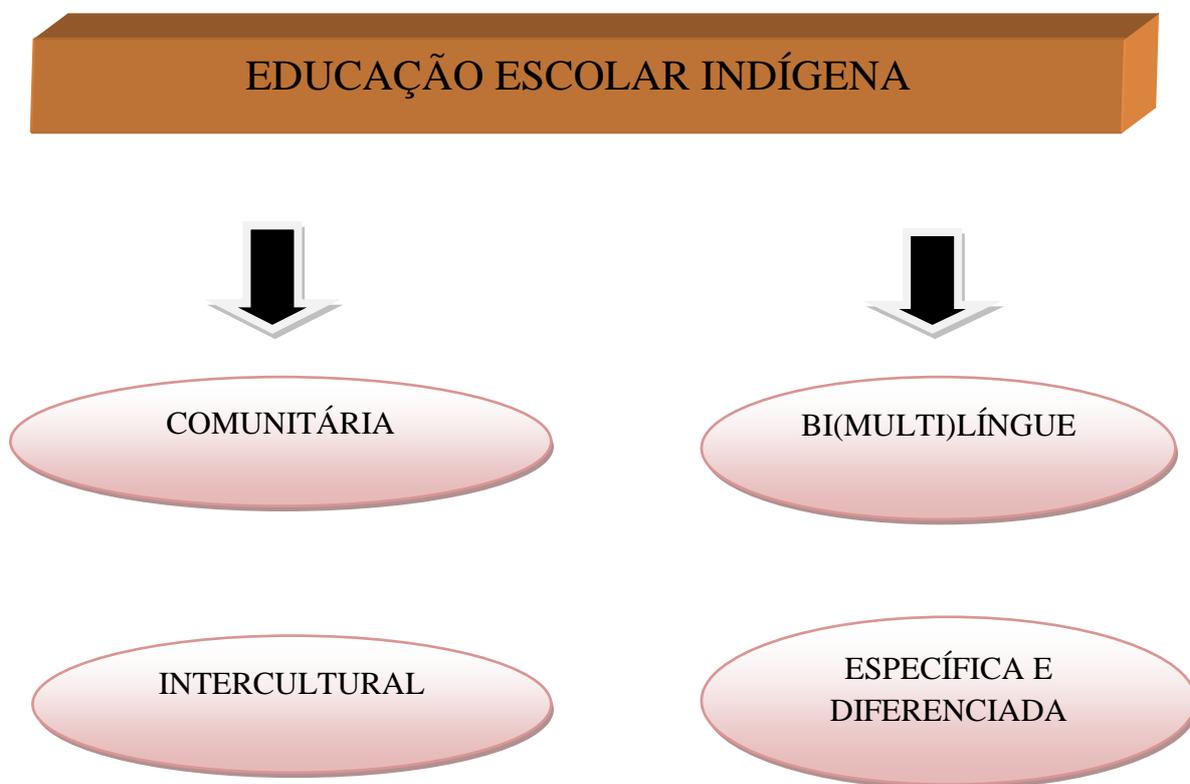


Tabela 2: Características da escola indígena

|                           |   |
|---------------------------|---|
| Comunitária               | Liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.   |
| Intercultural             | É necessário reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística, através de promoção de situações de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior a outra, estimulando o entendimento e o respeito entre os seres humanos de identidades étnicas diferentes.  |
| Bilíngue/multilíngue      | As manifestações socioculturais das sociedades indígenas são na maioria dos casos manifestações através do uso de mais de uma língua. Mesmo que os povos indígenas que hoje são monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como poderoso símbolo para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo um quadro de bilinguismo simbolicamente importante. |
| Específica e diferenciada | Concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena   |

Portanto, se a educação indígena é sustentada por um projeto de escola que deve levar em consideração aspectos socioculturais de cada povo logo, Bortoni-Ricardo (1993) defende que o ensino bilíngue deve priorizar a manutenção da língua materna em dois aspectos:

[...] a) o respeito às características culturais e linguísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua autoestima e viabilizará sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha, e b) o conhecimento, por parte da escola, das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar.( BORTONI-RICARDO 1993. p. 78)

Dentro dessa perspectiva, pergunta-se porque aplicar um avaliativo como a Provinha Brasil em uma comunidade indígena, se essa não contempla cenários indígenas e suas respectivas línguas? E quanto ao aplicador, é falante da língua indígena? E, como apresentado anteriormente, no município de Dourados há três etnias indígenas, conseqüentemente com línguas distintas. Esse aspecto foi levado em consideração?

Os sujeitos bilíngues têm direitos linguísticos que devem ser respeitados e quando se trata de comunidades indígenas, como dito na sessão anterior, a educação é defendida no sentido da oferta de uma educação *específica e diferenciada*, respeitando a diversidade étnica e linguística. Para que essa diversidade linguística possa ser respeitada, não só na comunidade indígena, mas em todas as comunidades que fazem uso de mais de uma língua, foi criada a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996). Esse documento subsidia o direito a todas as línguas faladas no mundo, prevendo sua preservação e manutenção por meio de seus falantes.

O referido documento foi elaborado levando em consideração o relatório da Comissão dos Direitos Humanos do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, de 20 de Abril de 1994. Sobre o texto provisório da Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, declaração em que os direitos individuais são considerados à luz dos direitos coletivos. O texto provisório da Declaração da Comissão Interamericana de Direitos Humanos sobre os direitos dos povos indígenas, aprovado na 1278.<sup>a</sup> sessão, de 18 de Setembro de 1995, e considerando que as maiorias das línguas ameaçadas do mundo, pertencem a comunidades não soberanas. Dois dos principais fatores que impedem o desenvolvimento destas línguas e aceleram o processo de substituição linguística são a ausência de autogoverno e a política de Estados que impõem a sua estrutura político-administrativa e a sua língua. A partir desses aspectos foram prescritos os artigos de 7 a 13 do título primeiro. No artigo 7º aponta o direito ao uso e expressão dos falantes de línguas minoritárias, o uso de sua língua para desenvolvimento e manutenção dessa

língua pelo seu povo, bem como gerir meios e recursos para sua organização linguística, além de prever o aprendizado de outras línguas para estar inserido à sociedade que o cerca.

#### 7º artigo

1. Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções.

2. Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora.

#### No Artigo 8.º

1. Todas as comunidades linguísticas têm o direito de organizar e gerir os seus próprios recursos, com vista a assegurarem o uso da sua língua em todas as funções sociais.

2. Todas as comunidades linguísticas têm o direito de dispor dos meios necessários para assegurarem a transmissão e a projeção futuras da língua.

#### Artigo 9.º

Todas as comunidades linguísticas têm direito a codificar, estandardizar, preservar, desenvolver e promover o seu sistema linguístico, sem interferências induzidas ou forçadas.

#### Artigo 10.º

1. Todas as comunidades linguísticas são iguais em direito.

2. Esta Declaração considera inadmissíveis as discriminações contra as comunidades linguísticas baseadas em critérios como o seu grau de soberania política, a sua situação social, econômica ou qualquer outra, ou o nível de codificação, atualização ou modernização alcançado pelas suas línguas.

3. Em aplicação do princípio da igualdade, devem ser tomadas as medidas indispensáveis para que esta igualdade seja real e efetiva.

#### Artigo 11.º

Todas as comunidades linguísticas têm direito a beneficiar dos meios de tradução nos dois sentidos que garantam o exercício dos direitos constantes desta Declaração.

#### Artigo 12.º

1. No domínio público, todos têm o direito de desenvolver todas as atividades na sua língua, se for a língua própria do território onde residem.

2. No plano pessoal e familiar, todos têm o direito de usar a sua língua.

#### Artigo 13.º

1. Todos têm direito a aceder ao conhecimento da língua própria da comunidade onde residem.

2. Todos têm direito a serem políglotas e a saberem e usarem a língua mais apropriada ao seu desenvolvimento pessoal ou à sua mobilidade social, sem prejuízo das garantias previstas nesta Declaração para o uso público da língua própria do território. (Declaração dos Direitos Humanos, 1996)

A segunda Sessão da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) trata de forma específica sobre o ensino. O 23º artigo refere-se a valorização da língua majoritária do país em que o falante está incluído, porém prevê a valorização da língua falada na comunidade linguística daquele indivíduo, dando o direito ao aprendizado em toda e qualquer língua.

## Secção II

### *Ensino*

#### Artigo 23.º

1. O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado.
2. O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado.
3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.
4. No quadro dos princípios anteriores, todos têm direito a aprender qualquer língua.

No Artigo 24, é previsto que toda as comunidades linguísticas tenham o direito de prever qual o grau de presença de sua língua no âmbito escolar:

#### Artigo 24.º

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos.

Com os Artigos de 25 a 30, fica previsto na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que toda comunidade linguística tem o direito de todos recursos necessários para alcançar o grau desejado no que diz respeito ao aprendizado e manutenção da língua materna da comunidade linguística em que está inserido, seja recurso material ou humano:

Artigo 25º. Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para alcançar o grau desejado de presença da sua língua em todos os níveis de ensino no interior do seu território: professores devidamente formados, métodos pedagógicos adequados, manuais, financiamento, edifícios e equipamentos, meios tecnológicos tradicionais e inovadores.

#### Artigo 26.º

Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita a todos os seus membros adquirirem o perfeito conhecimento da sua própria língua, com as diversas capacidades relativas a todos os domínios de uso da língua habituais, bem como o melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que desejem aprender.

#### Artigo 27.º

Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita aos seus membros o conhecimento das línguas ligadas à sua

própria tradição cultural, tais como as línguas literárias ou sagradas, usadas antigamente como línguas habituais da sua comunidade.

Artigo 28.º

Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita aos seus membros adquirirem um conhecimento profundo do seu património cultural (história e geografia, literatura e outras manifestações da própria cultura), assim como o melhor conhecimento possível de qualquer outra cultura que desejem conhecer.

Artigo 29.º

1. Todos têm direito ao ensino na língua própria do território onde residem.

2. Este direito não exclui o direito de acesso ao conhecimento oral e escrito de qualquer língua que lhes sirva de instrumento de comunicação com outras comunidades linguísticas.

Como se pode perceber, apesar de possuir uma língua não reconhecida como sendo a oficial do país, os indígenas têm por direito a preservação da sua língua bem como seu ensino na escola, tanto quanto a língua oficial do país. E, sobretudo a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos prevê ainda em 30º Artigo, que toda língua deve ser objeto de investigação em nível universitário, ou seja nada proíbe um pesquisador investigar algo relacionado a uma língua, seja ela qual for.

Artigo 30.º

A língua e a cultura de cada comunidade linguística devem ser objeto de estudo e de investigação a nível universitário.

Portanto, toda pesquisa de cunho linguístico a toda e qualquer língua indígena é considerada essencial para o conhecimento dessas comunidades linguísticas, bem como para o meio científico.

## **2.4 Preconceitos, crenças e atitudes linguísticas**

As línguas se organizam numa hierarquia, quanto mais alto se situa nessa hierarquia, mais valorizada ela é. Assim, sabe-se que as línguas indígenas que eram dominantes em nosso país, foram consideradas de nível inferior, e assim passaram a ser combatidas pelos colonizadores, que impuseram a língua portuguesa como língua materna (SILVA e MOURA. 2000. p. 12).

Por serem poucos os indivíduos que fazem uso das línguas maternas minoritárias, eles são influenciados – para não dizer obrigados – a aprender o português pelo

constante convívio com esses falantes, para não se sentirem inferiores ou excluídos dos demais membros da sociedade em que vivem, o que justifica que a maior parte dos indígenas são bilíngues.

Em seu artigo publicado no livro *O direito à fala* dos autores Silva e Moura (2000) Rajagopalan afirma que a luta contra os preconceitos linguísticos necessitam uma luta incessante, e ainda assim o mundo não estará livre de todos os preconceitos relacionados à linguagem. E afirma que uma das maneiras mais eficazes de combater os preconceitos sociais seria monitorando a linguagem por meio da qual tais preconceitos são produzidos e mantidos e, obrigando o usuário, em nome da linguagem politicamente correta, a exercer controle sobre sua própria fala, constantemente se conscientizar da existência de tais preconceitos. Intervir na linguagem é intervir no mundo ( SILVA e MOURA 2000, p.102).

Bagno (2008) considera o preconceito linguístico por se tratar de algo vivo, a linguagem é viva, e argumenta que só existe língua se houver seres humanos que a falem; por isso, não podemos correr o mesmo erro milenar dos gramáticos tradicionalistas de estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas vivas que a falam:

O preconceito linguístico é poderoso porque é invisível, no sentido de que, quase ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele, com a exceção dos raros cientistas sociais que se dedicam a estudá-lo. No entanto pouco se sabe sobre o preconceito linguístico e pouco se sabe da sua gravidade como um sério problema social. E quando não se conhece um problema, nada se faz para resolvê-lo (BAGNO, 2008. p.23-24).

As graves diferenças de status socioeconômico dos indivíduos explicam a existência de avaliações diferentes a respeito das línguas. Nesse sentido é que Bagno (2008) evidencia que o preconceito linguístico é decorrência de um preconceito social. Como há preconceito contra a fala de determinadas classes sociais, também existe o preconceito contra a fala característica de certas regiões, de certos grupos de falantes da mesma língua ou de línguas diferentes. Em suma, Bagno afirma que para se acabar com o preconceito seja ele racial social ou qualquer outro, é necessária uma democratização da sociedade, que dê oportunidades “iguais” a todos, reconhecendo e respeitando suas diferenças (p.164).

A questão do preconceito linguístico remete a outro tema: crenças e atitudes linguísticas dos falantes. Isso porque, de acordo com o que se ouve e com o que se observa, os indivíduos vão construindo um conjunto de crenças às quais estão ligadas as suas atitudes. A esse respeito, Humberto López Morales (2000) afirma que a atitude linguística é uma manifestação da atitude social dos indivíduos e relaciona-se também ao uso que uma sociedade faz da língua ou de qualquer tipo de variedade linguística. López Morales explica que a consciência linguística é um fenômeno que está estritamente ligado à variedade linguística, nas comunidades bilíngues ou em território onde se fala mais de um dialeto, e pelo extrato social (p. 179).

As crenças dão lugar a ações diferentes e estão ligadas ao comportamento, sendo esse o responsável por mudanças nas atitudes dos indivíduos. Assim, crenças e atitudes pressupõem apenas o componente conativo, ou seja, uma conduta, um comportamento, que pode gerar atitudes diferentes, podendo ser positivas ou negativas, dependendo da situação em que o falante está inserido. É nesse sentido que o discurso indígena aponta para um sujeito desaculturado, com uma identidade muitas vezes neutralizada pelo contato do outro.

## **2.5 Índios: A luta incessante por seus direitos educacionais**

Os povos indígenas sempre tiveram sua identidade negada. O direito de ser diferente, possuir crença e organização própria, assim como sua língua(s) não é levado em consideração pela grande maioria da população não indígena. Inicialmente se pensava que todos os grupos indígenas deveriam ser integrados à sociedade brasileira, para que eles ganhassem um maior *status*, e desse modo eram obrigados a fazer uso de tudo que essa sociedade oferecia. E para isso era necessário que o indígena assimilasse o conhecimento do homem não índio de ser. Nesse contexto era imprescindível o índio frequentar o modelo escolar do homem “branco”, onde os valores e conhecimentos do índio não eram levados em consideração. O modelo escolar transplantado mostra na própria estrutura física da escola, o modelo do não índio. A foto a seguir é de uma das escolas indígenas da Aldeia Francisco Horta Barbosa:

Figura 2: Escola indígena de Dourados-Ms



Fonte: google imagens, consultada em 02/15

A escola mostrada na imagem, não é a escola onde as provinhas foram aplicadas, todavia, mostra que a sua estrutura tanto poderia ser de uma escola rural, de uma escola de periferia urbana. Quando falamos de escola transplantada é este o exemplo, a escola não guarda na sua estrutura física nada que a diferencie das demais. Trata-se de uma escola “convencional” em um cenário de aldeia indígena. E juntamente com este modelo estrutural, certamente, o modelo de ensino igualmente tenha sido transplantado.

Em meados de 1979, Bartolomeu Meliá já apontava que o modelo de ensino oferecido aos indígenas não era um modelo de educação indígena e sim uma educação para índios. Seus interesses e valores nunca eram levados em consideração, somente eram transmitidos ao indígena o que era de interesse aos padrões do grupo dominante.

E assim passou longos anos. Até os indígenas passarem a ter conhecimento em possuir direitos. Iniciou-se a luta incessante por parte dos indígenas para obtenção e manutenção desses direitos. Em meados de 1988, a Constituição Federal garantiu aos povos indígenas o direito de continuar sendo eles mesmos, índios. Nos anos seguintes os direitos dos povos indígenas continuaram a ser regulamentados, com a Lei de Diretrizes e Bases em 1996, do Plano Nacional de Educação de 1999 e a convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) em 2004. Reforçando e ampliando a idéia que o indígena não precisa deixar de ser índio para ser um cidadão brasileiro. Nesse novo contexto, há a possibilidade de criação das escolas indígenas diferenciadas, com processos próprios para o ensino-aprendizagem indígena, com o ensino em sua língua materna, em um currículo que contemple as necessidades desses povos:

O Artigo 78 determina que caberá ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: "1º) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; 2º) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias" [...] o artigo 79 estabelece que as responsabilidades originárias da União devem estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando procedimentos para o provimento da Educação Escolar Indígena e salientando que os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. Ainda nesse Artigo, está definido que os programas terão como objetivos: "1º, fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; 2º, manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; 3º, desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; e 4º, elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado"(RCNEI, 1998, p.30 e 31).

No entanto, mesmo com os meios de comunicação divulgando nota, provavelmente no intuito de difamar o ensino indígena, dando ao leitor entender que se trata de um ensino fraco e de baixa qualidade, a educação indígena é subsidiada por uma educação específica e diferenciada. O ensino nas instituições indígenas prevê um ensino que atenda ao seu povo, respeitando suas crenças, sua cultura e principalmente a língua por eles falada, sem nenhuma intervenção do “outro”.

A luta dos povos Guarani em relação ao direito a educação bilíngue, intercultural e diferenciada se materializa de diversas formas. Uma delas pela luta pela Licenciatura Intercultural Indígena que se deveu ao ‘movimento dos professores guarani/kaiowá.

Todo o movimento deste grupo teve várias etapas, impasses, conquistas e retrocessos. Sempre buscando envolver a comunidade através das representações e de suas lideranças como se pode ver no trabalho de Lourenço (2011)

No V Encontro dos Professores, discutiram-se, entre outras coisas, questões relativas à elaboração do regimento escolar e à definição do calendário escolar para 1994, levando-se em consideração as datas comemorativas dos Guarani e os feriados nacionais, preservando-se os 185 dias letivos previstos no calendário oficial. Revisaram-se e analisaram-se os encontros de professores e lideranças já ocorridos, as experiências de outros povos e a conjuntura brasileira, traçando-se algumas linhas de ação para enfrentar os desafios. Ainda se discutiu a

proposta de cursos a serem oferecidos pela UFMS/CEUD e as articulações com outras instituições governamentais e não-governamentais, inclusive a imprensa. (Lourenço 2011 – Revista *Tellus*)

Percebe-se neste fragmento que o movimento se mostrou sempre ativo, o recorte é extraída pela pesquisadora a partir do V encontro do movimento dos professores. Neste, a preocupação ia além da questão da escola. Neste caso, a preocupação era a de garantir a elaboração de um regimento adequado em que constasse a definição de um calendário constando as datas comemorativas do seu povo. Também quanto a formação continuada dos professores Guarani-Kaiowá que houvesse também inserção de encaminhamentos e discussões oriundas do movimento de professores Guarani-Kaiowá.

O movimento dos professores Guarani-Kaiowá tem tido grande relevância na luta pela educação destes povos indígenas. As escolas indígenas passaram a experimentar em maior e em menor medida uma proposta diferenciada para o ensino as crianças indígenas. Contudo, apesar dos avanços, há muito a ser construído. E certamente uma questão crítica está no preconceito em relação aos indígenas. Isto porque, alguns cursos todos como mais elitizados indígenas ou não tem acesso e, quando tem, a permanência é problemática.

A própria Provinha Brasil, realizada em território nacional, facultada aos cenários indígenas, vem sendo aplicada e não há nada escrito quanto a posição dos professores deste movimento. Certa este é um tema para discussão e posicionamento deste grupo visto que a aplicação da Provinha tem oscilado, ora com resultados mais razoáveis, ora com resultados insatisfatórios. Na maior parte das vezes, com resultados negativos o que põe em xeque a condição intelectual das crianças indígenas e o trabalho pedagógico dos professores indígenas e sua formação.

### **CAPITULO III: O AVALIATIVO PROVINHA BRASIL**

Em meados de 2007, o MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 87, Parágrafo único, inciso II, da Constituição Federal, e, tendo em vista o disposto no artigo 6º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, bem como o disposto no artigo 9º, incisos V e VI, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), resolve:

Art. 1º Fica instituída a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil", a ser estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" - INEP, de acordo com as disposições estabelecidas nesta Portaria.

Art. 2º A Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil" tem por objetivo:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Art 3º O INEP disponibilizará às redes de ensino fundamental interessadas, com periodicidade anual, o instrumento necessário à avaliação, juntamente com material de instrução de procedimentos.

Portanto a Avaliação da Alfabetização Infantil Provinha Brasil é um avaliativo, instituído desde ano de 2008, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) e com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC) e universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC.

Essa ação, popularmente conhecida como Provinha Brasil, justamente por ser uma avaliação diagnóstica de nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras, possibilitando aos professores e gestores educacionais, a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado, e a partir dessas informações têm condições de intervir de forma eficaz no processo de alfabetização.

A Provinha Brasil é elaborada pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), e distribuída pelo MEC para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. No intuito de todas as crianças da rede pública de ensino, ter a oportunidade de participar do ciclo avaliativo.

O maior objetivo da prova é avaliar o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, e diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita, o que possibilita o estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino, e o planejamento de cursos de formação continuada para os professores, bem como o investimento em medidas que garantam melhor aprendizado, desenvolvendo ações imediatas para correções de possíveis distorções verificadas, corroborando para a melhoria da qualidade educacional e redução da desigualdade de ensino.

Dependendo do foco a provinha pode ser aplicada pelo próprio professor da turma, ou por pessoas indicadas e preparadas pelas secretarias com a proposta de obter uma visão geral de cada unidade escolar.

A correção pode ser efetuada pelo professor da turma ou pelo aplicador do teste. Assim o professor poderá saber o nível de desempenho da sua turma de modo imediato. Da mesma forma, os resultados de cada turma poderão ser coletados e agregados, a fim de se ter um panorama da escola ou de toda a rede municipal ou estadual. Em 2013, por conta das ações do PNAIC (Plano Nacional Alfabetização Idade Certa), juntamente com o Inep, desenvolveu-se um Sistema online para apoiar as redes de ensino que queiram lançar seus resultados da Provinha Brasil, gerar relatórios e analisar os dados de forma mais sistematizada. O referido sistema prevê estar acessível à todas as escolas e redes de ensino<sup>13</sup>.

### **3.1 Material disponibilizado**

A Provinha Brasil é distribuída pelo Inep a todos os municípios brasileiros. O material consta de um kit contendo o caderno de leitura do aluno, o caderno de orientações para o professor que irá aplicar a prova, e um guia de aplicação, correção e interpretação dos resultados. É de suma importância que professores e a toda a equipe

---

<sup>13</sup>Disponível noportal do Inep: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/aplicacao> - Acessado em 3 de novembro de 2014, as 19:41.

escolar conheça, além do teste, todos os documentos que compõem o kit da Provinha Brasil:

- ⇒ Caderno do Professor/Aplicador I: Orientações Gerais – orientações para a avaliação.
- ⇒ Orientações para as Secretarias de Educação – onde estão descritas as formas de participação, as possibilidades e limitações do instrumento.
- ⇒ Caderno do Aluno – teste a ser aplicado aos alunos de leitura e matemática.
- ⇒ Guia de Correção e Interpretação de Resultados – caderno contendo os procedimentos de aplicação, as orientações para a correção dos testes, bem como as possibilidades de interpretação e uso de seus resultados.
- ⇒ Reflexões Sobre a Prática – considerações sobre a alfabetização, estabelecendo relação entre os resultados da Provinha Brasil e as políticas e recursos pedagógicos ou administrativos disponibilizados pelo Governo Federal e que podem auxiliar professores e gestores na busca pela melhoria da qualidade nessa etapa do ensino.

Além de conhecer todo o material disponibilizado, o professor aplicador deve conhecer também os comandos dispostos no caderno do aluno. Há questões que deve ser lida apenas uma vez pelo professor, outras vezes se repete, mas em alguns casos a leitura é realizada somente pelo aluno, isso fará com que o aluno tenha melhor entendimento no momento da escolha da opção:

Para entender a forma de aplicação, você deve conhecer os três tipos de enunciado das questões:

**Tipo 1 – Totalmente lidas pelo professor/aplicador:** questões cujos enunciados e alternativas devem ser totalmente lidos por você.

**Tipo 2 – Parcialmente lidas pelo professor/aplicador:** questões nas quais você lerá apenas os enunciados ou um deles, ou, ainda, o texto para acompanhamento pelos alunos.

O megafone [☞] indicará todas as vezes que o enunciado da questão e/ou as alternativas deverão ser lidas pelo professor/aplicador.

**Tipo 3 – Lidas pelos alunos individualmente:** questões em que você apenas deverá orientar os alunos a lerem sozinhos os textos, os enunciados e as alternativas. ( INEP-Guia de Leitura e correção- p: 4. 2013)

Em toda edição da Provinha Brasil, há uma questão-exemplo na primeira página do Caderno do aluno, como um exercício para orientar os alunos a responder ao teste. Durante esse exercício, o professor orienta minuciosamente os procedimentos necessários para responder a cada questão.

No guia de correção do professor, abaixo das opções de resposta, constam as habilidades adquiridas pelo aluno considerando acerto ou erro:

**EXEMPLO:**

**Questão 3**

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 **Faça um X no quadradinho em que está escrito o nome do animal representado no desenho.**



- (A)  gato - GATO
- (B)  pato - PATO
- (C)  porco - PORCO
- (D)  rato - RATO

**Comentário do item:**

O item avalia a habilidade de reconhecer palavras escritas de diferentes formas. Essa é uma habilidade necessária para a leitura de diferentes textos. Para escolher a alternativa correspondente à resposta correta, o aluno necessita reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra. (INEP-Guia de Leitura e correção- p: 10. 2013)

Como pode averiguar através do exemplo, o professor aplicador, deverá seguir a risca todos os procedimentos indicados em cada questão contida no caderno de atividades, para não beneficiar ou prejudicar nenhum aluno. Contudo, essa condição linguística não faz juz ao contexto dos alunos indígenas do município de Dourados, quando na segunda Sessão da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos trata de forma específica sobre o ensino:

## Secção II

### *Ensino*

#### Artigo 23.º

1. O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado.
2. O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado.
3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.
4. No quadro dos princípios anteriores, todos têm direito a aprender qualquer língua.

Após esse excerto, percebe-se que tanto no ensino quanto nos métodos avaliativos que medem o aprendizado dos alunos, faz necessário levar em consideração a língua por eles falada, pois como aponta no item três, o ensino deve estar sempre a serviço da diversidade linguística e cultural, ou seja, a cultura também deve ser levada em consideração nas diferentes comunidades presente no país. Contudo a Província Brasil não leva em consideração esse aspecto, como veremos nos exemplos mais adiante.

### **3.2 Histórico da Província Brasil nas Escolas Indígenas de Dourados**

Como dito anteriormente, a Avaliação de Alfabetização "Província Brasil" tem por objetivo avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. O documento do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais prevê os objetivos como se seguem:

- a) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) Oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da

qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e  
c) Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Esses objetivos possibilitam, entre outras ações:  
Estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino;  
Planejamento de cursos de formação continuada para os professores;  
Investimento em medidas que garantam melhor aprendizagem;  
Desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas;  
Melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino.

Dentro dessa perspectiva, é de fundamental relevância estudar as condições em que esse material foi elaborado, e seguidamente aplicado nas escolas indígenas do município de Dourados, visto que as notas nem sempre atenderam as médias esperadas. Portanto deve se levar em consideração que os alunos indígenas convivem com o uso complexo de mais de uma língua em dia a dia, ou seja, o material deve respeitar a língua de instrução dessa comunidade específica a ser aplicado o teste. Há que se considerar que dentre os objetivos um deles é justamente o de promover *melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino*. Todavia, a aplicação da Provinha Brasil no cenário indígena de Dourados parece não estar em consonância com este objetivo.

Dourados sendo a segunda maior cidade do estado de Mato Grosso do Sul, com uma população indígena de quase quinze mil indígenas, tendo sob sua responsabilidade as escolas que atendem essa comunidade de modo específico. As escolas indígenas surgem para garantir a especificidade destes povos quer cultural quer da língua de berço. Direitos previstos em lei, para assegurar a manutenção destes povos.

De acordo com Figueiredo (2013), a escola indígena é o grande lugar. Não há obrigatoriedade em estes alunos permanecerem nas escolas das aldeias ou dos distritos. De acordo com a Constituição de 1988, os cidadãos são livres para ir e vir. E os indígenas não são forçados a estarem na sala de aula contra sua vontade própria.

Contudo, são sete escolas indígenas no município de Dourados, todavia, a aplicação da Prova Brasil não ocorre em todas elas. São alvo desta avaliação, aquelas que atendem mais especificamente as etnias indígenas guarani (kaiowá/ñhandeva). Figueiredo em sua pesquisa, selecionou as escolas: Escola Municipal Indígena Araporã, Escola Municipal Indígena Lacu'y e Escola Municipal Indígena Pay'Chiquito; Tengatui, Ara Verá. No entanto, esse novo estudo por se tratar de uma pesquisa de cunho documental, será necessário focarem apenas uma escola, no intuito de averiguar se, após estudos

realizados sobre a aplicação da provinha Brasil, a intervenção e posterior aplicação trouxeram resultados positivos ou negativos.

Conforme análise nos primeiros arquivos analisados dos documentos Provinha Brasil, a primeira aplicação da provinha Brasil nas escolas indígenas do município de Dourados, ocorreu no ano de 2008. O avaliativo se apresentava completamente em língua portuguesa, perguntas e respostas, incluindo o caderno do professor, esse avaliativo não atendia as especificidades de uma escola com ensino diferenciado. Novas aplicações da prova foram realizadas em Língua Portuguesa até que houve a percepção que algo estava errado. Começou a divulgar nas mídias, que as médias apresentadas com o avaliativo das escolas indígenas - em nível nacional – eram muito baixas. A partir da divulgação desses dados, iniciou-se uma investigação sobre o que poderia estar acontecendo com esses alunos. Visto que a provinha busca investigar o grau de alfabetização dos alunos. Portanto, o problema seria com os alunos? Com os professores? Ou seria com o avaliativo?

Sob essa perspectiva, Figueiredo(2013) deixou evidente em seu estudos da Provinha Brasil entre anos de 2010/2012, que houve contradições ou inadequações na organização da provinha para as escolas indígenas, que são impostas de cima para baixo, ou seja, do mesmo contexto em que são elaboradas as garantias legais, também partem os seus descumprimentos. O avaliativo não contempla as especificidades de uma educação diferenciada. Não vem traduzida na língua de cada povo, não valoriza sua cultura, suas tradições. Portanto, esses eram alguns dos motivos dos baixos resultados apresentados e divulgados.

A partir dessa percepção, houve a primeira intervenção. No ano de 2011, houve a primeira adaptação do avaliativo a ser aplicada nas escolas indígenas. Porém, essa primeira adaptação, com a tradução em apenas uma língua indígena não contemplou a melhoria em todas as escolas, ou seja, todos os alunos indígenas, visto que nessa comunidade, vivem indígenas de mais de uma etnia e, todavia, falam mais de uma língua indígena. Contudo, os resultados não foram satisfatórios, o que fez com que os gestores dessas instituições escolares se manifestassem para que algo diferente devesse ser feito. Em consenso, decidiram que no ano de 2012, cada escola deveria fazer a tradução da prova, em língua específica para aquela unidade escolar, a tradução deveria atender a um público específico, respeitando sua língua. Adaptando textos, trazendo para o aluno indígena contextos específicos de sua comunidade, valorizando seus

costumes, tradições e costumes. Os resultados da Provinha Brasil aplicada no ano de 2012, foram bastante satisfatórios.

Figueiredo aponta que em 2011 a Provinha Brasil apresentou, das 20 questões, 13 com menos de 50% de acertos e nenhuma questão com 100% de acerto, enquanto que na edição de 2012, das 20 questões 6 apresentaram 100% de acertos e apenas 3 com menos de 50%, ou seja, das 20 questões 17 estiveram acima da média. Das questões que apresentaram um número significativo de erros foi realizada uma análise juntamente com os professores indígenas que aplicaram a Provinha, verificou-se que o erro de uma questão se deu, por não possuir uma alternativa correta para a sentença.

### **3.3 Seleção da escola alvo e o acesso ao *corpus***

Como se pode observar no item anterior, Figueiredo (2013) realizou seu estudo com a abrangência de mais de uma escola indígena do município de Dourados. Porém essa pesquisa visa focar em apenas uma escola, devido tamanha complexidade do assunto. A escola selecionada possui alunos da etnia Kaiowá/ñhandeva, e o uso da língua indígena entre alunos e professores é constante. Quanto aos documentos a serem analisados, buscou-se a colaboração da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, de gestores escolares, e Coordenadoria de Assuntos Indígenas da Secretaria de Educação. Os gestores deste setor são também professores indígenas e demonstraram interesse em saber quais os problemas que geraram avaliações com resultados tão baixos. Concordando com a pesquisa, solicitaram às escolas aplicadoras que entregassem documentos para estudo. Além de fornecer as que estavam arquivadas na SEMED. Também disponibilizaram os arquivos dos simulados aplicados nos últimos dois anos aos alunos da rede municipal, incluindo os alunos das escolas indígenas.

### **3.4 Instrumentos de Coleta de registros para o estudo.**

Sendo uma pesquisa qualitativa de cunho documental, buscou-se primariamente recolher material necessário para análise. Os documentos a serem analisados, são as

Provinhas Brasil aplicadas nas escolas indígenas desde o ano de 2008, primeiro ano a ser aplicado o avaliativo.

Todo o material foi adquirido em consonância com a SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Dourados. Todo material recolhido, somava 350 provinhas. Dos anos de 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013. O número de provas recolhidas não foi maior, devido que algumas provas depois de corrigidas eram devolvidas aos alunos, que acabavam extraviando-as. Deste montante, foi selecionada a escola alvo, tendo como foco o uso da língua indígena, por ser constante entre professores e alunos.

Para aquisição dos simulados aplicados no ano 2013, foram solicitados através de ofício à secretária municipal de educação do município em exercício Marinizia Kiyomi Mizoguschi, a liberação destes para a pesquisa e posteriormente serem anexados ao trabalho.

Contudo, conforme dúvidas sobre material em análise se apresentava, buscava-se por informação extra documental, por meio de esclarecimentos aos responsáveis do Núcleo do Ensino Fundamental e Coordenadoria de Assuntos Indígenas (SEMED/Dourados).

Com material em mãos e a escola selecionada, foram separadas 5 provinhas de cada ano para a análise, visto que o período restante do curso seria curto para uma análise maior.

### **3.5 Uma discussão documental da Provinha Brasil na Escola Indígena de Dourados**

A Provinha Brasil como já dito anteriormente é um índice medidor do progresso dos alunos nas escolas públicas e, de acordo com o próprio MEC em seu sítio eletrônico diz o seguinte:

A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao **aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes**, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. (Grifo nosso) (Portal MEC.GOV.BR – consultado em 07/10/14)

O pressuposto é o de “encurtamento” das desigualdades existentes, contudo, vale trazer a tona algumas questões cruciais como: em que medida os resultados deste tipo de avaliação contribuirão para o atendimento deste objetivo? Pergunta-se desta forma porque a Provinha Brasil é a mesma de norte a sul do país, em áreas rurais e urbanas, em cenário de imigração e em cenário de fronteira. Estes lugares por sua vez têm suas especificidades linguísticas e culturais. Estas especificidades deveriam, em grande medida, estarem contempladas nos indicadores avaliativos visto que, a ideia que os mesmos passam é de que de norte a sul todas as escolas deveriam ser homogêneas, com as mesmas histórias, com a mesma forma de ensinar e de aprender. Em cenários indígenas a questão da avaliação mediante aplicação da Provinha Brasil é um grande desafio no sentido de atender ao objetivo colocado no portal. Isto porque, as tentativas diversas da aplicação vêm mostrando resultados diferentes como o estudo de Figueiredo (2013) mostrou. Ora a aplicação com tradução, ora sem tradução, ora com tradução buscando atender as particularidades linguísticas das aldeias e ora com aplicação de simulado. Estas aplicações vão mostrando resultados alternados, ora para mais satisfatório, ora para menos satisfatório. Desta forma, para as instâncias escolares, os alunos indígenas continuariam com rendimentos abaixo dos demais. Isto, por certo contribui para que os alunos e suas escolas sejam vistas como de pouca qualidade.

Pode-se concordar que estes índices mais baixos podem indicar para as secretarias alguns caminhos para melhor desenvolver a tarefa de ensinar e aprender das crianças indígenas, sempre considerando suas especificidades, sua cultura, suas crenças e sua língua. Pertencer a um cenário sociolinguisticamente complexo, como os indígenas de Dourados vive, requer cuidados e atenção, local situado em região para além da fronteira geográfica: a étnica, e que engloba vários aspectos, nele pode se encontrar o uso das várias línguas, o uso de dialetos, manifestação de diferentes culturas, das crenças existentes em cada cultura, além das atitudes em relação ao “diferente”.

Portanto a pesquisa descreve todo o percurso do avaliativo desde elaboração, aplicação, correção. Observando o avaliativo Provinha Brasil é possível perceber que o avaliativo é elaborado se todas as escolas, todas as turmas em que é aplicado o teste, são formadas por um público homogêneo. É como se todas as escolas, de norte a sul do país, estivessem nos domínios da zona urbana, sem levar em consideração as comunidades rurais, e seu ensino diferenciado, pois em algumas regiões rurais há ainda a presença das escolas multiseriadas, nem as diversidades de migração e étnicas

presentes nesse cenário, e o uso das diferentes línguas por seus descendentes. Visto que conforme dados do Censo IBGE/2010 só as comunidades indígenas em seus mais de 230 povos somam 869.917 pessoas. Destes, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que correspondem aproximadamente a 0,47 % da população total do país.

Conforme apresentado anteriormente os dados dos referencias do IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- em relação ao ensino indígena tem demonstrado baixos resultados. Isso se deve que quanto a aplicação da Provinhas Brasil aos alunos indígenas uma avaliação de caráter nacional, com objetivos propostos a comunidade não indígenas, não se leva em consideração os aspectos culturais, sociais e linguísticos da comunidade indígena. Todavia esses elementos podem ser fundamentais no momento de aplicação e correção das avaliações.

Quando se propõe a aplicar uma avaliação a uma comunidade linguística diferenciada, deve primariamente levar em consideração a língua por esses falada, bem como os aspectos socioculturais de cada comunidade, para que no momento da leitura, da escrita e da escolha da resposta correta, não ocorra transtornos, ou confusão com o aluno. Situação que pode estar ocorrendo nas comunidades indígenas, já que todo material para aplicação da Provinha Brasil é em Língua Portuguesa.

### **3.6 O percurso da aplicação da Provinha Brasil no cenário sociolinguisticamente complexo – escola indígena no município de Dourados/MS**

Como já dito anteriormente, as escolas indígenas do município de Dourados optam por aplicarem a Provinha Brasil. Todavia todo esse percurso do avaliativo desde elaboração, aplicação e correção, é realizado como se todas as escolas, todas as turmas em que é aplicado o teste, são formadas por um público homogêneo. Não é levada em consideração as particularidades de cada comunidade, a étnica, a linguística, a de contextos de migração e seu ensino diferenciado previsto em lei. O fato é que se todas as escolas estivessem nos domínios da zona urbana, sem levar em consideração as comunidades rurais, e seu ensino diferenciado. Dados do Censo IBGE/2010, só as comunidades indígenas em seus mais de 230 povos somam 869.917 pessoas. Destes, 324.834 vive em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que correspondem aproximadamente a 0,47 % da população total do país. Todavia essa diversidade deve

ser levado em consideração no momento da elaboração dos avaliativos que possuem propósitos à nível nacional, porém esses direitos não são respeitados.

No município de Dourados a população escolar indígena contabiliza em 3.820 alunos regularmente matriculados no ano de 2014 nas 7 (sete) escolas indígenas, sendo 6 (seis) regidas pelo município e um escola regida pelo governo estadual<sup>14</sup>. Contudo, conforme apresentado, os dados dos referencias do IDEB(2010), em relação ao ensino indígena tem demonstrado baixos resultados. Isso devido ao não respeito aos direitos. Os povos indígenas têm sua educação diferenciada garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20/12/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 09/01/2001), nas quais é abordado o direito dos povos indígenas, uma educação diferenciada, caracterizada pela utilização das línguas maternas, pela valorização dos conhecimentos tradicionais e saberes milenares e também a capacitação de professores indígenas para atuarem em suas próprias comunidades. A educação escolar indígena, diferenciada e de qualidade, é também garantida pela Convenção 169 da OIT que foi aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 143 de 20/06/2002 e promulgada pelo Decreto nº 5051 de 19/04/2004, porém quanto a aplicação da Provinhas Brasil aos alunos indígenas uma avaliação de caráter nacional, com objetivos propostos a comunidade não indígenas, não se leva em consideração os aspectos culturais, sociais e linguísticos da comunidade indígena. Esses elementos podem, devem ser fundamentais no momento de aplicação e correção das avaliações.

O Artigo 210 do texto constitucional em vigor, assegura as comunidades indígenas, no ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue em suas escolas. O Artigo 215 define como dever do estado a proteção das manifestações culturais indígenas, a escola, assim, como instrumento de valorização de saberes e processos próprios de criação e recriação de cultura, que devem ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras.

O Decreto Presidencial nº26 de1991, atribui ao MEC a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenado as ações referentes aquela sescolas em todos os níveis e modalidades de ensino.( RCNEI,2005.p32)

---

<sup>14</sup> - Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados- MS( maio de 2014)

Como se pode observar, o Rcnei, apresenta o decreto que defende ser dever do MEC integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, e que é dever do estado proteger essas suas manifestações culturais, bem como a escola, como sendo um instrumento da valorização do saber, criando e recriando sua cultura, no entanto, quando se propõe a aplicar uma avaliação a uma comunidade indígena deve primeiramente levar em consideração sua cultura, sua crença e contudo, a língua falada. Mediante esse panorama, nas análises, percebe-se que o avaliativo Provinha Brasil, desde sua primeira aplicação no ano de 2008, chega nas escolas indígenas do município de Dourados em Língua Portuguesa. Por três anos consecutivos, 2008, 2009 e 2010 esse avaliativo foi aplicado somente na Língua Portuguesa, resultando em baixos índices ( IDEB 2010).

Essa situação vai contra a Declaração dos Direitos Humanos, na sessão da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, nos artigo 7º e 8º que aponta o direito ao uso e expressão dos falantes de línguas minoritárias o uso de sua língua para desenvolvimento e manutenção dessa língua pelo seu povo, bem como gerir meios e recursos para sua organização linguística:

7º artigo

1. Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções.

2. Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora.

No Artigo 8.º

1. Todas as comunidades linguísticas têm o direito de organizar e gerir os seus próprios recursos, com vista a assegurarem o uso da sua língua em todas as funções sociais.

2. Todas as comunidades linguísticas têm o direito de dispor dos meios necessários para assegurarem a transmissão e a projeção futuras da língua.

Artigo 9.º

Todas as comunidades linguísticas têm direito a codificar, estandardizar, preservar, desenvolver e promover o seu sistema linguístico, sem interferências induzidas ou forçadas.

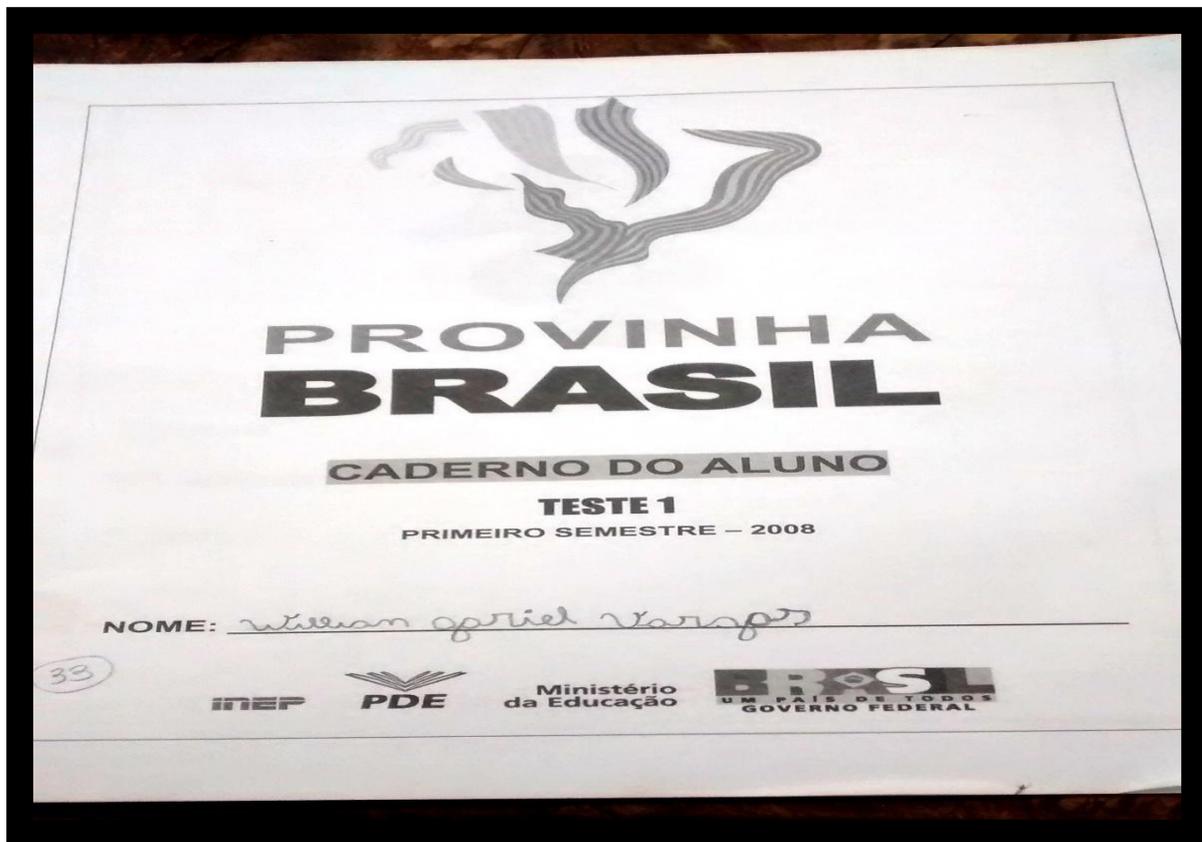
Artigo 10.º

1. Todas as comunidades linguísticas são iguais em direito.( Declaração dos Direitos Humanos, 1994. p6)

Mediante o que foi exposto, veremos a seguir alguns exemplos dos documentos Provinha Brasil respondido por alunos de cenário sociolinguisticamente complexos, os alunos de uma escola indígena do município de Dourados/MS.

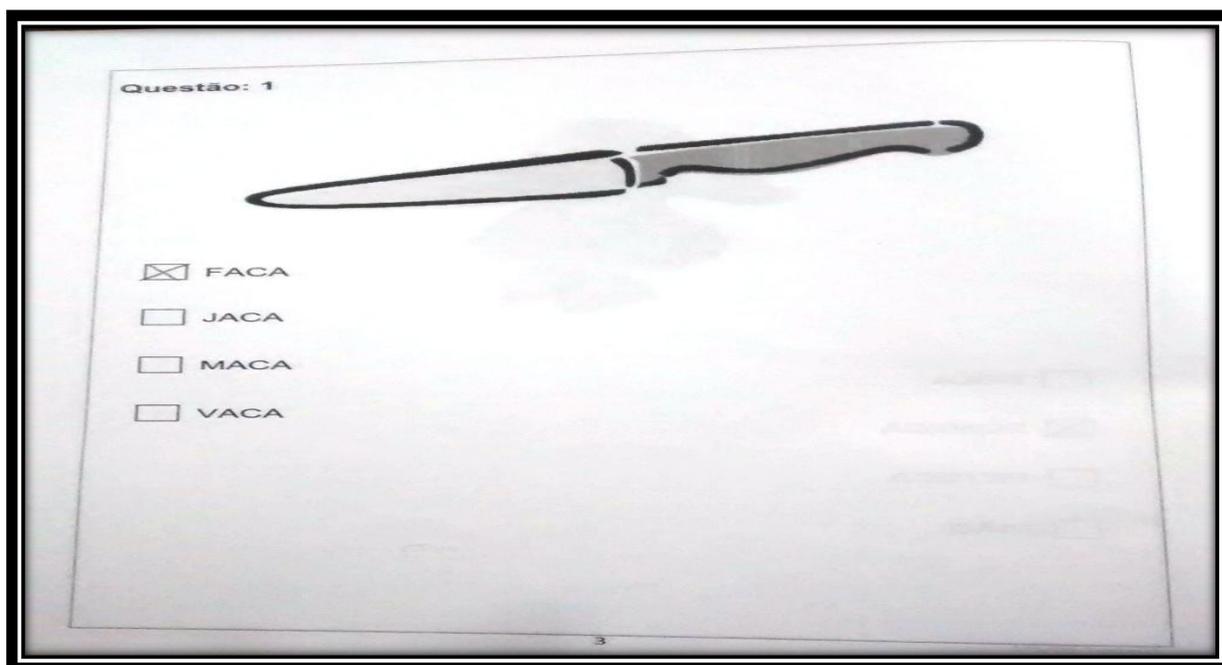
Para o ano de 2008, o primeiro problema é a questão do material, está todo em língua portuguesa, onde inclui-se capa, orientações e questões:

Figura3- Capa Provinha Brasil 2008



Na análise das provas desse ano, percebe-se que até houve algumas questões em que os alunos acertaram, porém o direito de respeitar sua diversidade linguística não foi levado em consideração:

Figura 4: Exemplo Provinha 2008



Fonte: (Provinha Brasil, Caderno do aluno, 2008)

Na questão nº1 da Provinha Brasil de 2008 a pergunta lida duas vezes pelo professor aplicador era: Faça um X no quadradinho onde está escrito FACA. Na prova em análise, o aluno acertou, demonstrando que o mesmo possui o conhecimento do objeto na língua portuguesa, no entanto o mesmo não ocorreu na questão seguinte:

Figura5: Exemplo Provinha Brasil 2008

Questão: 22

Madrinha:  
Não me espere, não posso  
ir ao cinema com você.  
Beijos, Andréia 13/09/2007

Contar uma piada.

Dar um recado.

Noticiar um fato.

Pedir um material.

24

Fonte: (Provinha Brasil, Caderno do aluno, 2008)

Nessa questão percebe-se que houve uma confusão no momento de escolher a alternativa correta, houve a primeira escolha, que fora apagada e que possivelmente após posterior repetição da leitura da questão pelo professor aplicador sobre a que se referia o dado bilhete, uma segunda opção foi escolhida, esse fato vem de encontro com as palavras de Mello(1999) quando afirma que bilinguismo significa uma fonte de conflitos, um problema social que traz a tona traços de culturas múltiplas, de mundos que pouco ou quase nada tem em comum, ou seja, no momento da escolha da opção houve a confusão em que língua poderia estar respondendo, na língua portuguesa ou sua língua materna, esse conhecimento pode tanto ser um facilitador, como um gerador de conflito no momento da escolha das alternativas.

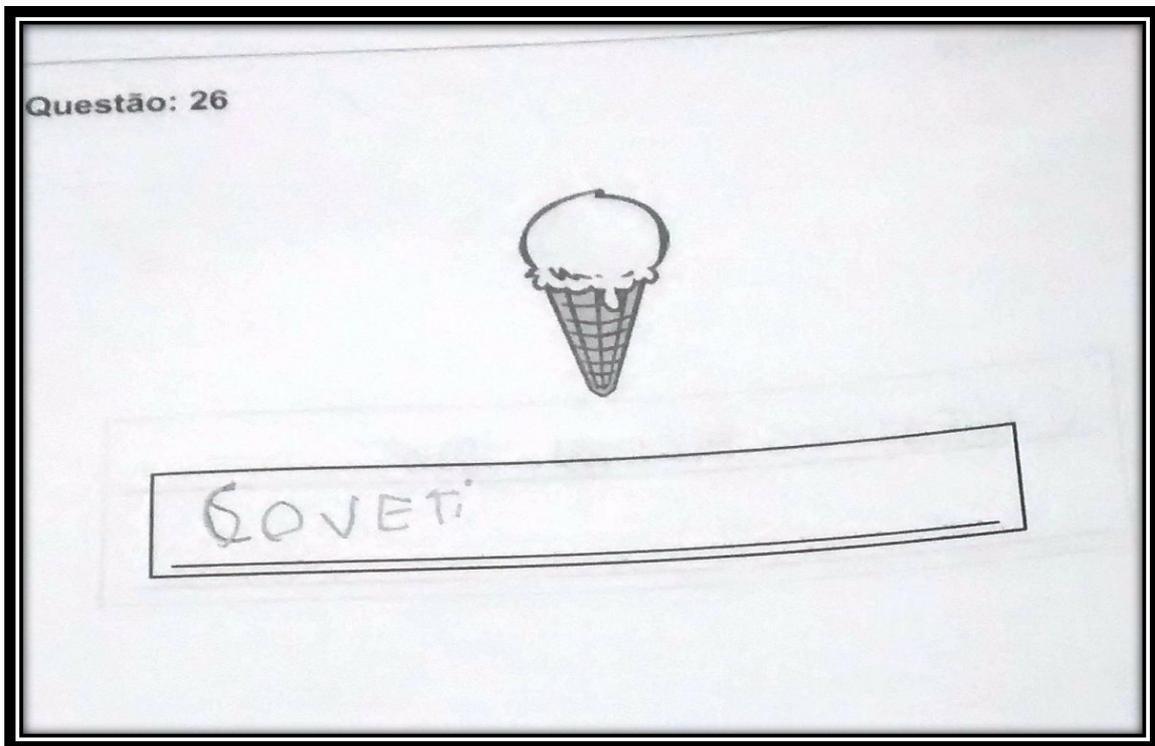
Na cultura indígena, não há o costume de se ter padrinhos e madrinhas (batismo) pois como se sabe os indígenas possuem uma crença diferenciada dos não indígenas. Outra situação conflitante nessa questão é que não é comum também na cultura indígena mandar bilhetes, ou deixar recados escritos. Esse tipo de texto, faz parte da cultura do não índio, porém quando o indígena aprende a língua portuguesa, juntamente com ela vem elementos da cultura do não indígena, contudo saber a

língua, implica conhecer elementos e aspectos sociais dessa língua, e o indígena, mesmo que de forma conflitante, absorve de forma muitas vezes inconsciente esses aspectos, devido seu contato tão próximo com os não índios em seu dia-a-dia.

A escrita de bilhetes é algo próprio, portanto, as culturas chamadas letradas. Aquelas cuja comunicação tanto ocorre pela forma oral como pela forma escrita. Há ainda outro ponto crucial neste bilhete. O bilhete dá uma informação – *de que não irá ao cinema* e também dá um recado – *não espere!* Noticiar um fato seria expressar as razões porque não iria ao cinema. Este verbo, assim como outros verbos, carregam uma carga semântica que estabelece as diferenças. Por certo que este fato contribuiu igualmente para que o aluno ficasse em dúvida ao marcar a resposta certa.

Na Provinha algumas questões são de múltipla escolha, noutras, há a necessidade do aluno por a escrita em prática. Na questão a seguir o aluno precisava olhar o desenho e escrever o nome do alimento que estava na imagem: SORVETE. O aluno escreveu *soveti*. Apesar de ter feito esta conjectura, julgou incorreta e tenta nova alternativa pondo a letra *c* em lugar do *s*. O aluno demonstra ter feito analogias entre palavras escritas com *c*, *mas* que o som é de */s/*. Vários são os exemplos: cinema, cem, cinto, acesa. A letras *c*, nestes contextos tem som de */s/*. E se é assim, então, a palavra sorvete poderia ser escrita com a letra *c*. Outra aplicação que o aluno fez foi o de aplicar regra da oralidade em que em muitos ambientes fonológicos alguns sons (fonemas) não eliminados. Neste caso *sorvete* muitas vezes é dito como *soveti*. No caso, realizando uma elevação vocálica em que a vogal média *e* em ambiente palatalizado vira uma vogal alta *i*. Apesar do erro de escrita este aluno de séries iniciais se mostrou competente e sensível as questões da língua. Aplicou regra, realizou conjecturas expressas no uso das letras. Revelou ser um ótimo aprendiz.

Figura 6: Exemplo Provinha Brasil 2008

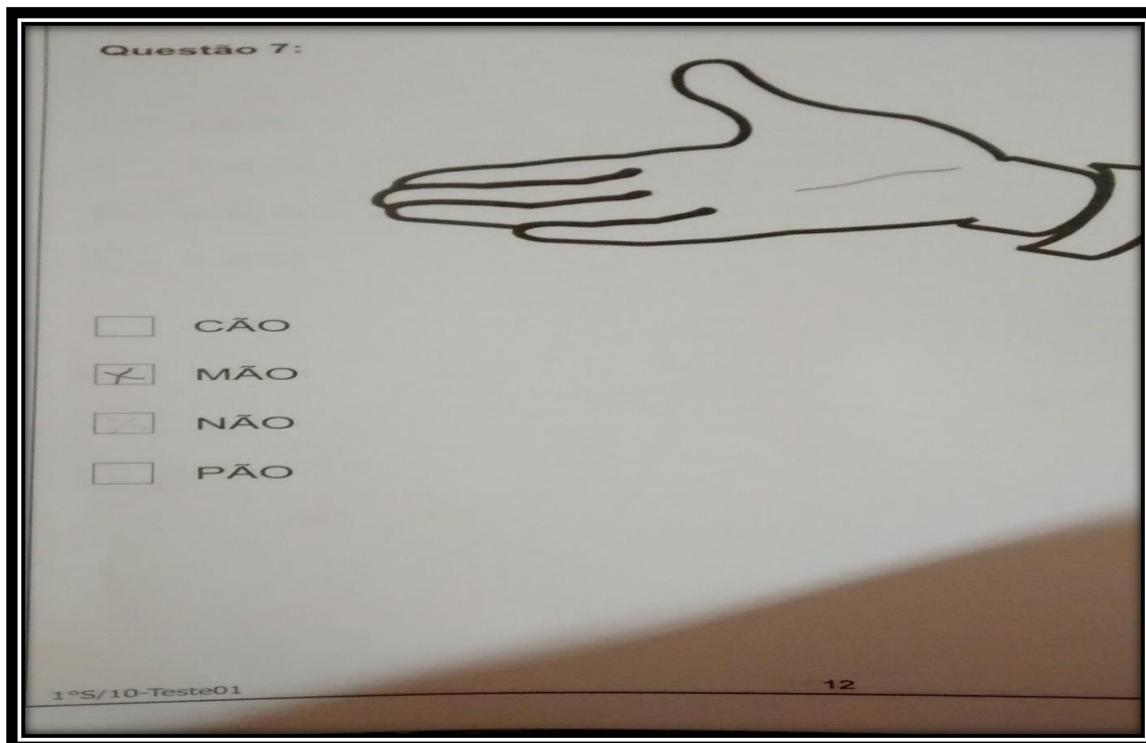


Fonte: (Provinha Brasil, Caderno do aluno, 2008)

Nos anos seguintes de 2009 e 2010, ocorreram os mesmos problemas. As escolas indígenas receberam material da Provinha Brasil em Língua Portuguesa, o aplicador realizava a leitura também na Língua Portuguesa da forma como as questões se apresentavam, gerando confusão no momento da escolha da opção:

Na questão a seguir o aluno marcou uma opção, depois apagou e concertou seu erro:

Figura 9: Exemplo Provinha Brasil 2009



Fonte: (Provinha Brasil, Caderno do aluno. Brasil,2009. p: 12)

Na questão em que o aluno precisava olhar a imagem e dizer o nome, inicialmente assinalara a opção incorreta porque se tratava do chamado “par mínimo”. Ou seja, duas nasais iniciam as palavras – *mão* e *não*. Os ambientes são os mesmos, ambos iniciando com nasais e seguidas de ambientes analisados pelo ambiente /ã/. Mais uma vez o aluno demonstrou sua habilidade linguística, apagou o que assinalara – *não* e assinalou a palavra certa *mão*.

Na questão abaixo o aluno não corrigiu apenas uma única vez, ele marcou todas as opções como sendo certas, até decidir pela alternativa que achava ser a alternativa correta. E essa situação é muito recorrente na maioria das provas de 2010 analisadas.

Figura: Exemplo Provinha Brasil 2010

**Questão 21:**

**ESCOLA GENTE QUE APRENDE**  
**FESTA DO DIA DAS CRIANÇAS**  
DATA: DOMINGO, 11 DE OUTUBRO  
LOCAL: PÁTIO DA ESCOLA  
HORÁRIO: 15:00

CRIANÇAS, PARTICIPEM!  
A DIREÇÃO

**O TEXTO QUE VOCÊ LEU FALA PRINCIPALMENTE SOBRE:**

- UMA FESTA DE NATAL.
- UMA FESTA PARA AS CRIANÇAS.
- UMA FESTA DE ANIVERSÁRIO.
- UMA FESTA JUNINA.

1ºS/10-Teste01 26

Fonte: (Provinha Brasil, Caderno do aluno. Brasil 2010.p: 26)

O aluno marcou todas as questões como corretas, certamente por desatenção. Isto porque, todas as alternativas iniciam da mesma forma: *Uma festa*. Provavelmente festa para as crianças, na escola, pode ser pelo dia das crianças e por aniversário. Isto talvez tenha possibilitado a desatenção visto que o título do pequeno texto já apontava a resposta certa: *festa do dia das crianças*.

O exercício que se segue é extraído da questão 20, igualmente de um pequeno texto com o título: Fogo no Céu

Figura 8: Exemplo Provinha Brasil 2010

Questão 20:

**FOGO NO CÉU**

O BODE FALOU PARA O RATO:  
- O CÉU PEGOU FOGO!  
O RATO FALOU PARA PATA:  
- O CÉU PEGOU FOGO!  
A PATA FALOU PARA O GALO:  
- O CÉU PEGOU FOGO!

FUGIU O RATO, FUGIU O GALO, FUGIU A PATA, FUGIU O BODE.  
O BODE VIU A CORUJA E FALOU:  
- FOGUE CORUJA! O CÉU PEGOU FOGO! O FOGO VAI CAIR NA MATA!  
A CORUJA VIU O CÉU E FALOU:  
- O FOGO É UM BALÃO DE SÃO JOÃO!

FAÇA UM "X" NO QUADRADINHO EM QUE APARECE O QUE A CORUJA FALOU

O CÉU PEGOU FOGO!

O RATO PEGOU FOGO!

O FOGO VAI CAIR NA MATA!

O FOGO É UM BALÃO DE SÃO JOÃO!

25

1ºS/10-Teste0

Fonte: (Provinha Brasil, Caderno do aluno. Brasil 2010.p: 25)

Este texto traz uma sequência em que três animais falaram a mesma coisa – *o céu pegou fogo!* A criança precisava ler com atenção e perceber que após as falas dos três, quase ao final da segunda parte do texto é que aparece a fala da coruja. Vale destacar que havia um tempo estipulado para as crianças darem as respostas. Há possibilidade de a leitura desatenta tenha relação com o tempo e, desatenção em relação a um texto de tamanho um pouco maior do que aqueles que antecederam. A criança marcou a resposta errada.

Vale destacar que, nas aldeias de Dourados, Jaguapiru e Bororó há casas de reza e estas são tradicionais. Contudo, nestas casas há os rezadores e suas famílias. Ali são repassados os conhecimentos da tradição religiosa de sua etnia. Mas há alguns indígenas evangélicos e há diversas denominações evangélicas nas aldeias. Há poucos indígenas católicos. Com isto se quer dizer que não há desconhecimento em relação as festas populares como a “festa de São João”. Isto reforça a ideia de que a criança teve dificuldade foi na leitura e localização da resposta certa.

Na questão que se segue, a 22 o texto trata da previsão do tempo. Vejamos:

Figura 9: Exemplo Provinha Brasil 2010

Questão 22:

**PREVISÃO DO TEMPO**

ANTES DE SAIR DE CASA, REBECA LIGOU A TV.  
REBECA VIU A PREVISÃO DO TEMPO NA TV E PENSOU  
QUE ERA MELHOR LEVAR O GUARDA-CHUVA.

PODEMOS DIZER QUE A PREVISÃO DO TEMPO NA TV MOSTROU QUE:

PODE FAZER BOM TEMPO.

PODE VENTAR MUITO.

PODE CHOVER.

PODE SER UM DIA SECO.

27

1ºS/10-T

Fonte: (Provinha Brasil, Caderno do aluno. Brasil 2010.p: 27)

Esta questão se mostra mais sofisticada e ainda assim, a criança acertou a resposta. Isto porque, a informação não está no texto como estava a da questão anterior. Era preciso ler e fazer inferência que levariam a dúvida. Exemplo, nos dias de calor escaldante de Dourados/MS, muitas indígenas quando saem da aldeia em direção a cidade para vender seus produtos, vão com suas carroças e levam seus guarda-chuvas para proteger do calor; outra possibilidade seria a segunda opção *pode ventar muito*. Isto porque, quando venta muito, a possibilidade de chuva é grande. A criança eliminou todas estas opções e ficou com a resposta certa: *pode chover*. Mais uma vez indicando ser um bom e cuidadoso leitor.

Uma grande percentagem de questões como dito anteriormente, apresenta a escolha de mais de uma alternativa, mesmo nas questões de interpretação de textos.

Figura 10: Exemplo de Provinha Brasil 2010

**Questão 23:**

**Adivinhação**

Enche uma casa completa,  
Mas não enche a mão.  
Amarrado pelas costas,  
Entra e sai sem portão.  
O que é o que é?

O BOTÃO

**Para que serve o texto que você leu?**

Ensinar uma receita.

Fazer uma brincadeira de adivinhação.

Contar uma história.

Ensinar a fazer palavras-cruzadas.

1ºS/10-Teste01 28

Fonte: (Provinha Brasil, Caderno do aluno. Brasil 2010.p: 26)

Nesta questão é exigido da criança o conhecimento do jogo de adivinhação. A prática deste tipo de brincadeira é própria em muitas escolas nas séries iniciais. Contudo, talvez não seja uma prática em determinados contextos como aqueles de cenários indígenas. A criança inicialmente pensou tratar-se de *uma história*. Em uma segunda interpretação pensou trata-se de uma receita e marcou esta alternativa como correta. Este texto, novamente traz sofisticação em sua proposta visto que não traz na própria questão a resposta. É preciso conhecimento do tipo de brincadeira de adivinhação. Este tipo de brincadeira também é comum para determinadas famílias que fazem com seus filhos em momentos lúdicos. As crianças de cenários indígenas não

participam assim de brincadeiras com os adultos. Normalmente brincam em grupos de crianças mais ou menos da mesma idade.

As questões apresentadas e discutidas até aqui mostram oscilações que ora revelam bons leitores e interpretes e ora frágeis. Mas, considerando os resultados do INEP os resultados têm sido mais negativos do que positivos.

Com a percepção de que algo de errado poderia estar ocorrendo e que algo deveria ser feito em relação à aplicação da Provinha Brasil, gestores, e professores das escolas indígenas de Dourados, juntamente com a Secretaria de Educação, apoiados no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 09/01/2001), que garante o direito à educação diferenciada aos povos indígenas e que a língua de instrução de ser valorizada, no ano de 2011, realizaram um processo de estudos sobre o que poderia estar ocorrendo, quanto aos baixos resultados desse avaliativo. Nada mais justo que a própria comunidade discutir sobre referido assunto pois como diz a Declaração dos Universal dos Direitos Linguísticos no Artigo 24, é previsto que todas as comunidades linguísticas tem o direito de prever qual o grau de presença de sua língua no âmbito escolar:

Artigo 24.º

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos.

Portanto, a comunidade deve estar presente nas decisões que dizem respeito a educação, quanto a língua a ser utilizada como veículo para o ensino, assim como a língua a ser utilizada nos métodos avaliativos ao aprendizado desses alunos. Mediante discussões, pensou-se que Provinha Brasil, deveria ser traduzida para a língua indígena. Isso aconteceu. A Provinha Brasil do ano de 2011 foi traduzida nas escolas indígenas na língua Guaraní. Porém houve alguns problemas relativos a aplicação do teste nesse ano. Quanto aos aplicadores do teste nem todos eram falantes da língua Guaraní, e sem uma boa leitura a interpretação por parte dos alunos ficaria confusa. Outro fator foi a língua utilizada, os indígenas de Dourados são de etnias diferentes, conseqüentemente, falam mais de uma língua indígena, além das suas variantes, o que acarretou conseqüentemente na má interpretação da provinha pelos falantes das demais línguas e de suas variantes. Se há mais de uma língua indígena, e se elas são utilizadas como sendo a língua de instrução em cada comunidade indígena específica, além do uso

contínuo da língua portuguesa por essas comunidades, isso deve ser levado em consideração inclusive na tradução de um material que será aplicado à alunos das diferentes etnias, de diferentes línguas. A diversidade linguística deve ser respeitada. Pois mesmo sendo bi(multi)língues, o que os difere entre si é sua língua, materna, sua língua de berço. Figueiredo (2013) nos relata esses problemas em sua dissertação, vejamos:

[...] é perceptível de que há dificuldades na efetivação de um ensino bilíngue de qualidade, considerando a visão preconceituosa do não índio e, até mesmo dos próprios indígenas, em relação a educação escolar indígena, e há grande necessidade de uma orientação de como enfrentar essa diversidade dentro da escola indígena( Figueiredo, 2013. p:73).

Portanto essa questão de ensino bilíngue e diferenciado, nem sempre condiz com uma realidade tranquila e satisfatória para com os alunos indígenas, isso porque em uma mesma turma pode-se encontrar alunos de mais de uma etnia, conseqüentemente mais línguas indígenas em contato um único ambiente escolar, ou seja, não é uma sala bilíngues, e sim multilíngue. Levando em consideração essa situação, o professor, deverá adotar a língua materna que há um número maior de falantes, e conseqüentemente a prova também será traduzida na língua indígena predominante da turma. Mediante questão, Figueiredo(2013) traz o relato dos professores que aplicam a prova aos alunos no que se refere a tradução da prova na visão dos pais:

Os pais dos meus alunos falaram que se é pra continuar essa provinha Brasil tinha que ser só em Português, é porque atrapalha ele falou, invés de ajudar tá atrapalhando. Dá mesma opinião, eu tó falando por uma mãe que falou assim pra mim- Professora eu vim aqui falar provinha, diz que meu filho não foi bem. Porque ele chegou e falou , mãe eu deixei em branco. Professora eu deixei em branco professora, minha mãe se preocupou, se é pra fazer tradução tem que traduzir bem, ela falo, mas agora só pra atrapalhar colocar mais duvidas na cabecinha deles, então faça a prova em Português. Ai fica opinião deles fica dividido, um quer que fica em português, outro fala que pode continuar fazendo em guarani mas tem que ser bem traduzido, em guarani.[...]E ai a outra mãe tá mais preocupado pra retomar raiz dela, há olhares diferentes. A tradução tem que continuar sim, ela falou, meu filho tá aqui pra aprender, observar e analisar onde tá errado. Se a professora não sabe, se o aluno não sabe, eu não sei a tradução, procura os idosos ela falou.  
(Professora- aplicadora, Apud Figueiredo 2013 p: 79).

O que se percebe na fala da professora, é que há opiniões divergentes entre membros da mesma comunidade linguística, um querendo que a prova seja aplicada somente na língua portuguesa, o que seria uma forma de negar sua própria raiz, negando sua língua materna. Já a outra mãe discute a necessidade de seu filho aprender na língua indígena, além de propor que se busque o conhecimento com os mais velhos quando surgir dúvidas, assim estariam preservando sua identidade.

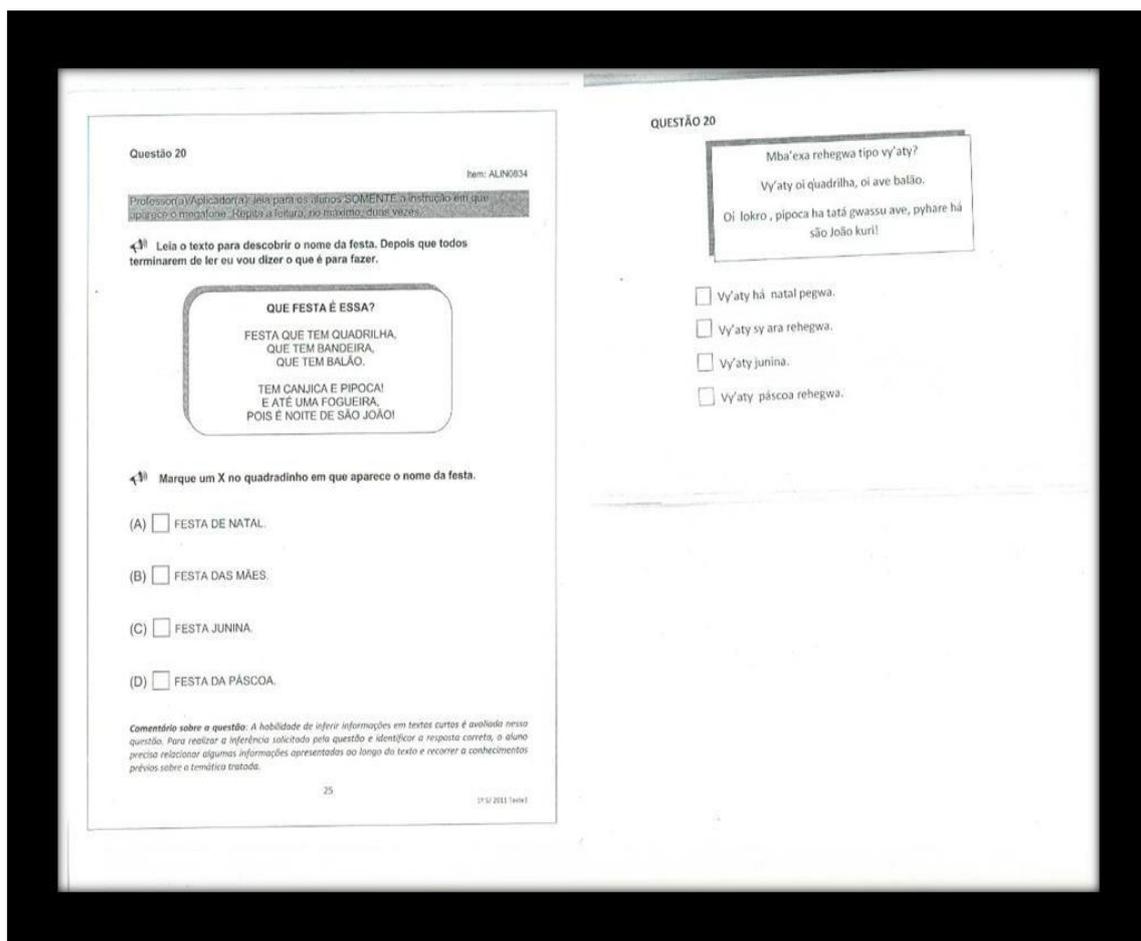
Confirmando o que diz respeito a toda diversidade linguística presente no Brasil, inclusive nas comunidades indígenas, e que requer uma boa preparação por parte dos profissionais que atuam nesses contextos complexos, para que os alunos não sofra consequências nem constrangimento, observemos a assertiva de uma professora de escola indígena:

No ano passado nos tivemos dois alunos que eles estudam em uma escola que só é falante da língua, estuda na Lacu'y e foi lá pro Francisco Meireles, quer dizer é totalmente fora do contexto da realidade da criança, porque lá ele fala e escreve na língua ai ele vai pra outra escola, segundo ano ele vai fazer essa prova e lá ele escreve e tem que ler só na língua. (,,,) Lá na Lacu'y não tem Terena só Kaiowá (...) pensa na cabeça do aluno como que fica né. (Professora-gestora. Apud Figueiredo 2013, p. 81)

Percebe-se através da fala da professora que há um desconforto para esse aluno, sair de uma escola onde a grande maioria são falantes de uma a única língua indígena, e esta, sera sua língua de instrução ou seja, a sua língua materna, o guarani, e posteriormente esse mesmo aluno se vê inserido em uma escola em que existem falantes do português, e de outras línguas indígenas como o Terena, Kaiowá e o Guarani, que possivelmente possua diferenças da que ele fala. Contudo, mesmo considerando que a Provinha Brasil seja traduzida para o guarani, Figueiredo(2013) assegura “*não podemos inferir que ela vá atender as especificidades desse aluno*” ( p.81), o que gera uma confusão inevitável no momento da escolha das alternativas do avaliativo.

Outro fator que não foi levado em consideração no momento da tradução foi a adaptação das questões ao contexto sócio cultural do aluno indígena, quando questões do cotidiano da criança urbana, é frequente encontrada na avaliação Provinha Brasil, ocasionando um confronto de identidades. Vejamos exemplos dessa edição 2011:

Figura 11: Exemplo Provinha Brasil2011- com tradução em língua indígena



Fonte: (Provinha Brasil, Caderno do aluno. Brasil 2011.p: 25)

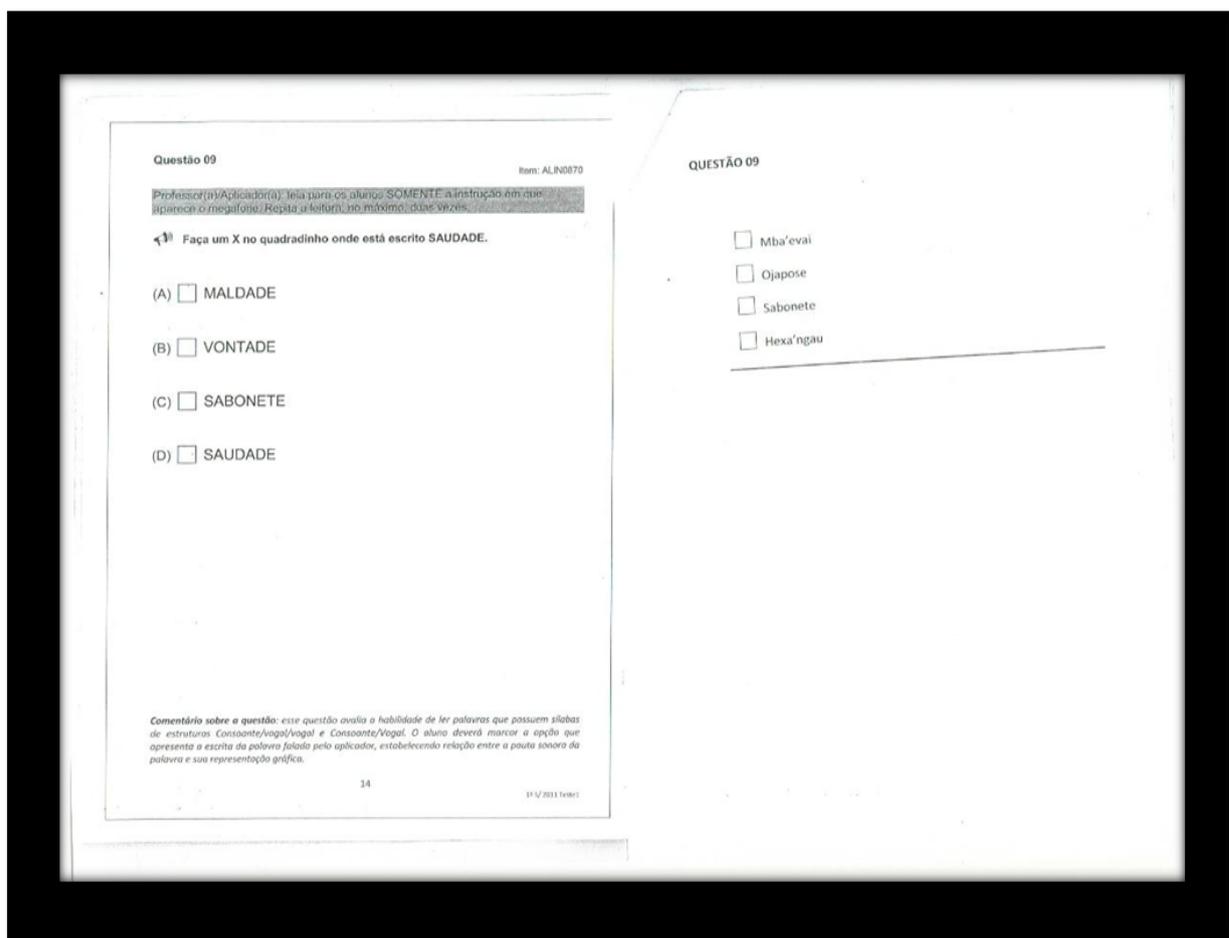
Essa questão da Provinha Brasil 2011, foi uma das que houve maior número de erro. Em análise com professores indígenas, chegou-se a conclusão que essa questão não condiz com a realidade dos alunos indígenas:

(...) ou ele não sabe ainda o que tem essa festa, porque não é do dia a dia do indígena essa festa né, do conhecimento dele porque agora que está entrando. Lá no Panambizinho e Lacu'y, eu acho que eles têm mais dificuldades porque lá eles não sabe mito de festa junina, aqui eles já sabem um pouco, já está mais no contexto. Tem uma palavra que eu acho problema, quadrilha, porque lá quadrilha é ladrão. O certo era tirar esse texto e colocar outro. (Professora-gestora. Apud FIGUEIREDO, 2013.p:92).

Traduzir uma avaliação elaborada em um contexto diferenciado requer cuidado e atenção, pois não só a língua deve ser “mudada”, mas também todo o contexto das

questões, para que não ocorra o que ocorreu na questão apresentada anteriormente, apresentar uma situação que não é do convívio daquele sujeito que está sendo avaliado. As tradicionais festas juninas para grande porção dos brasileiros, não condiz com o contexto sociocultural dos indígenas, acarretando conseqüentemente, num significativo número de erros .

Figura12- Exemplo Provinha Brasil 2011 com a tradução



Fonte: Provinha Brasil; Caderno do aluno. Brasil, p.14, 2011.

Na questão acima, houve muitos alunos erraram a questão, pois como se pode observar, houve a tradução, porém apenas uma palavra não foi traduzida, SABONETE, e que infelizmente possui sonoridade semelhante a palavra questionada, SAUDADE. Indagando sobre a questão, Figueiredo (2013. p: 85) aponta que essa palavra não condiz com a realidade cultural da maioria dos indígenas, e que esta questão poderia e deveria ter sido adaptada ao contexto destes. Pois situações de pegadinha confunde o aluno e o

prejudica, visto que esse processo de avaliação já é tenso para qualquer aluno, indígena ou não.

Na questão a seguir tem-se outro exemplo de problema. A pergunta é: Qual o nome do jumento? Na comunidade indígena, não tem-se o costume de dar nome aos animais como na comunidade não indígena. Os animais são tratados como animais. Jumento para eles é MBURIKA, não há outro nome dado como, “mansinho”, “pretinho”. Nas opções havia a opção MBURIKA, porém os alunos não entenderam a questão. Observando o número de erros quanto a opção marcada, percebeu-se que eles entenderam que a pergunta questionava sobre o nome do alimento que ele estaria comendo, no caso capim:

Figura 13-Exemplo Provinha Brasil 2011 com a tradução

Questão 13 Item: AL0545

Professor(a) Aplicador(a): Leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o mepaforie. Repita à beira da, no máximo duas vezes.

Leia o texto silenciosamente.

CONHECI UM JUMENTO  
CHAMADO MERLIM  
COMIA POEIRA,  
CUSPIA CAPIM.

MACHADO, Duda. Histórias com poesia. Alguns botos & Cia. São Paulo: Ed. 34, 1997, p.1

De acordo com o texto, qual o era o nome do jumento?

(A)  CAPIM

(B)  CUSPIA

(C)  MERLIM

(D)  POEIRA

Comentário sobre a questão: Essa questão avalia a habilidade de localizar informações explícitas no texto. O aluno, para responder corretamente à questão, precisa ler o texto e identificar a palavra que responde à questão. A natureza e o grau de evidência das informações, assim como as habilidades necessárias para identificá-las, dependem do nível de complexidade do texto, do local onde a informação se encontra (início, meio ou final do texto) e da familiaridade do leitor com o gênero textual.

18 24/12/2011 09:01

QUESTÃO 13

Aikwava petei mburika  
Hera va'e Merlim  
Oho'u yvyku'i  
Onhyvú cap'i.

Cap'i

Onhyvú

Merlim

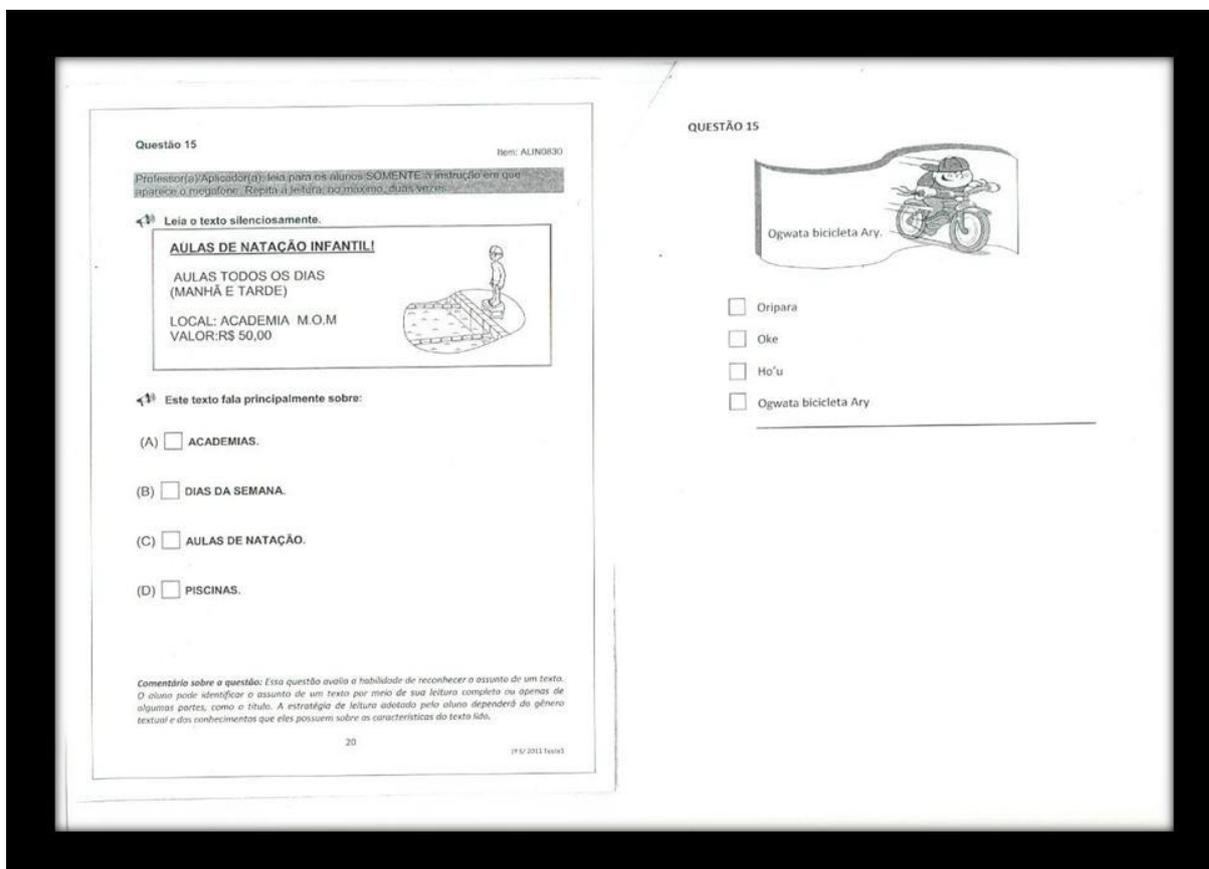
Yvyku'i

Fonte: Provinha Brasil; Caderno do aluno. Fonte Brasil, p.18, 2011.

Na próxima questão, na versão da Provinha Brasil em Língua Portuguesa, o professor-aplicador lê o texto e dá as opções de resposta, no caso sobre a aula de

natação. Traduzida para a Língua indígena, houve a adaptação para andar de bicicleta, mas o aluno não soube interpretar a questão : Esse texto fala principalmente sobre? A resposta já estaria no título do texto, e não somente no texto em si:

Figura 14: Exemplo Provinha Brasil 2011 com a tradução



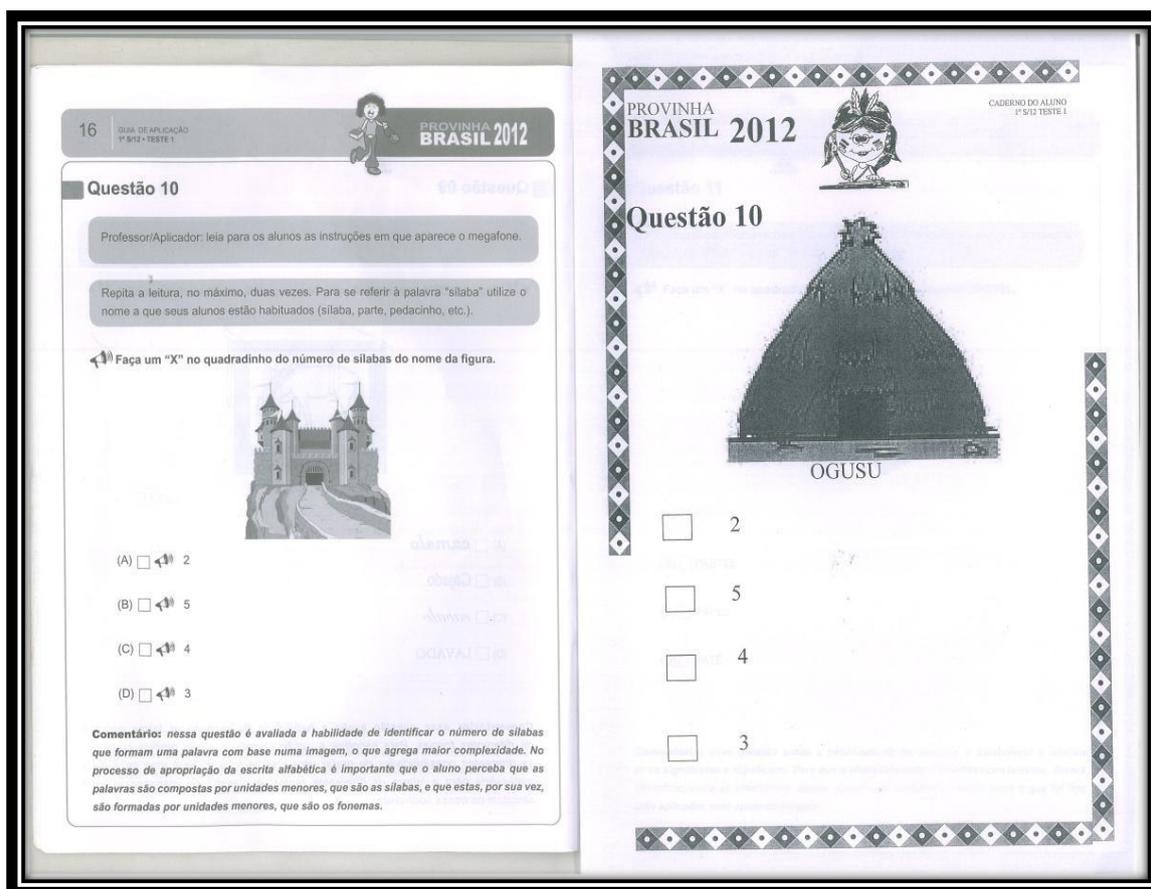
O problema da tradução em apenas uma língua indígena, resultando em índices não satisfatórios nas escolas em que a língua pelos alunos utilizada, era diferente da língua de aplicação da provinha, serviu para comprovar que a condição de um contexto que a diversidade linguística deve ser levada em consideração, o mito de país monolíngue cai por terra, e comprovando que faz necessário que tanto a elaboração quanto a aplicação da Provinha Brasil deve levar em consideração a língua indígena falada em cada instituição escolar indígena.

Desse modo, após discussões sobre resultado da provinha 2011, gestores das escolas indígenas chegaram ao consenso de que no ano de 2012, o avaliativo deveria ser traduzido respeitando a diversidade linguística e cultural dos grupos indígenas

presentes no município de Dourados, tão quanto a aplicação desse avaliativo também deveria ser efetuada por um aplicador falante da língua do grupo a ser aplicado a provinha.

Observemos os exemplos a seguir retirados da avaliação Provinha Brasil do ano de 2012. Tanto a tradução, quanto o contexto sociocultural das comunidades indígenas foram considerados no momento da adaptação.

Figura 15: Exemplo Provinha Brasil 2012 com a tradução



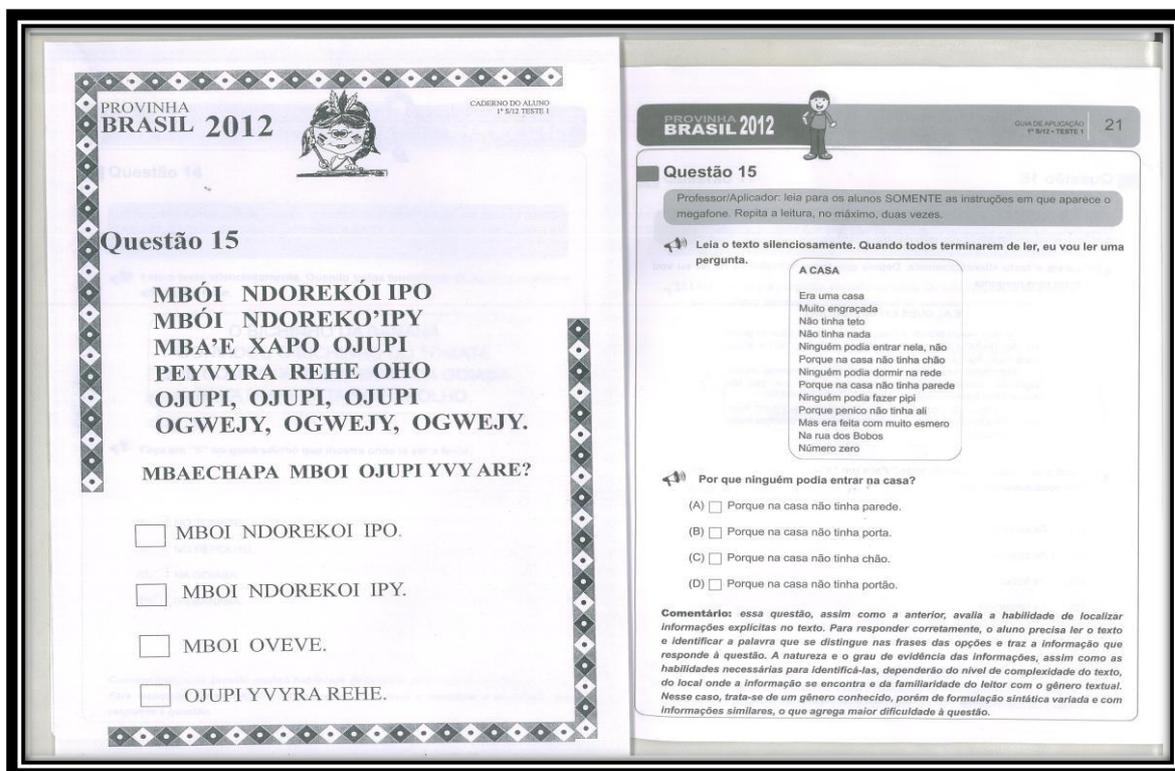
Fonte: Provinha Brasil; Caderno do aluno. Fonte Brasil, p.16, 2012

Na questão citada acima, percebe-se que a pergunta era: qual numero de silabas a palavra referente a figura possui? Nesse caso, o objetivo era o mesmo averiguar se o aluno identificava o número de silabas numa dada palavra, a imagem foi adaptada ao contexto dos alunos indígenas, porém sem alterações nos objetivos. E assim seguiu em todas as questões dessa edição do avaliativo.

De acordo com Figueiredo (2013), só não houve 100% de acerto na provinha Brasil em 2012, devido a um problema no momento da tradução. Uma das questões não

possuía a alternativa correta, conseqüentemente todos erraram. Na versão em língua portuguesa, a questão constava de uma música infantil: Casa engraçada. Traduzindo para a língua indígena a música também deveria ser indígena: A Cobra

Figura 16: Exemplo da Provinha Brasil 2012- Traduzida



Provinha Brasil; Caderno do aluno. Fonte Brasil, p.22, 2012.

**Tradução:**

Cobra não tem mãos  
 Cobra não tem pés  
 Como subiu na árvore,  
 subiu, subiu, subiu.  
 Desceu, desceu, desceu.  
 (FIGUEIREDO, 2013.p: 95)

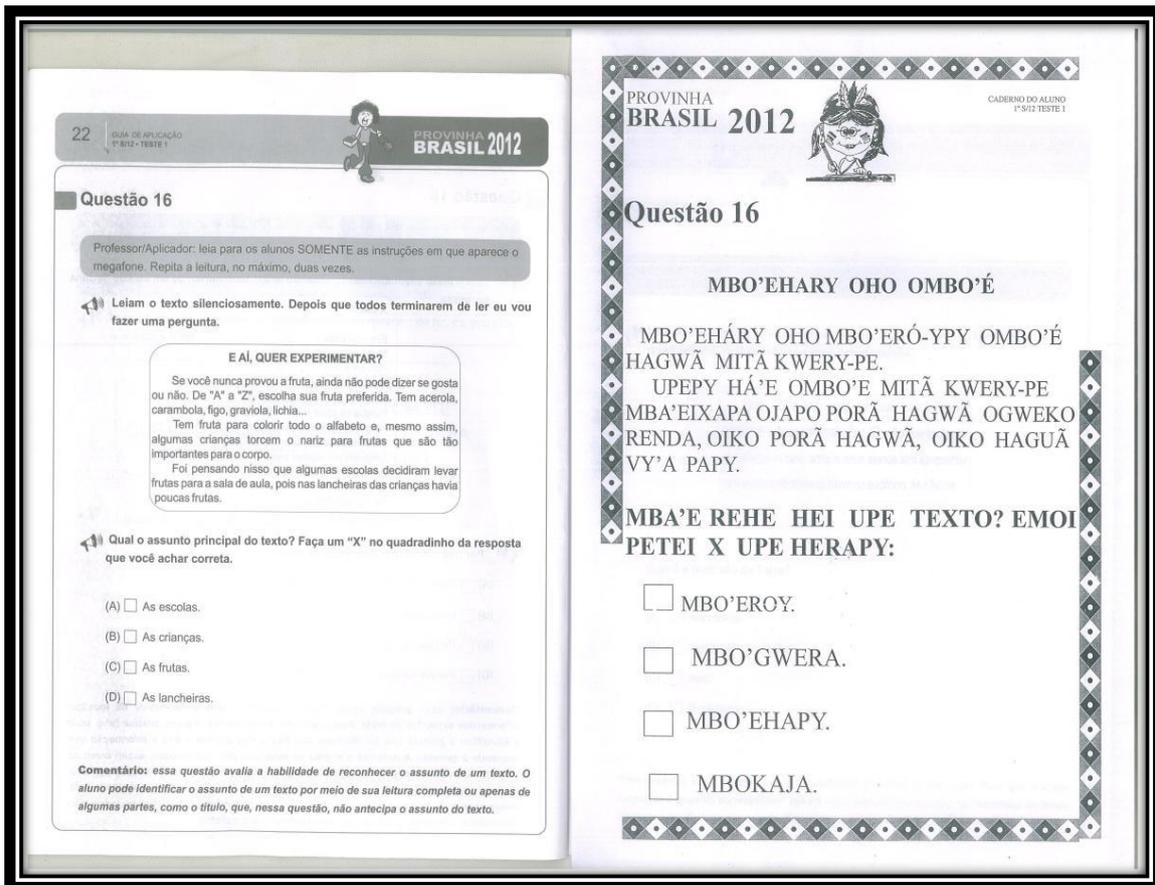
O texto está adaptado ao contexto indígena, porém no momento de escolher uma alternativa para a questão, os alunos não encontraram a opção correta. Isso porque as respostas das alternativas não condiziam com a pergunta a ser respondida, não constava no texto. Conforme análise realizada juntamente com professores indígenas que participaram da aplicação da provinha.

**Pergunta:** Como a cobra subiu na árvore?

- ( ) cobra anão tem mão
  - ( ) cobra não tem pé
  - ( ) cobra voa
  - ( ) subiu na árvore.
- (FIGUEIREDO, 2013.p: 95)

Conforme se pode observar na questão, tanto o texto, quanto as perguntas estão inadequadas. Consequentemente ocasionando um número significativo de erro

Figura 17: Exemplo da Provinha Brasil 2012 - Traduzida



Fonte: (Provinha Brasil, Caderno do aluno. Brasil, p.22, 2012)

Sendo respeitado todo esse processo, consequentemente os resultados foram satisfatórios em todas as escolas indígenas do município de Dourados em que se aplicaram a prova.

Ainda conforme autora, apesar dos problemas encontrados na edição de 2012 da Provinha Brasil, no gráfico a seguir, é apresentado um número expressivo de acertos na Provinha Brasil aplicada em 2012, isso se deve à melhor compreensão das questões por parte dos alunos indígenas:

Tabela 3: Análise da Provinha Brasil 2012: erros e acertos

| Questões   | Acertos | Erros | Não Respondido | Apagado/modificada |
|------------|---------|-------|----------------|--------------------|
| Exemplo    | 54      | 2     | 6              | -x-                |
| Questão 1  | 62      | -x-   | -x-            | 3                  |
| Questão 2  | 62      | -x-   | -x-            | -x-                |
| Questão 3  | 62      | -x-   | -x-            | 1                  |
| Questão 4  | 62      | -x-   | - x -          | -x-                |
| Questão 5  | 61      | 1     | -x-            | -x-                |
| Questão 6  | 61      | -x-   | 1              | 1                  |
| Questão 7  | 62      | -x-   | -x-            | 1                  |
| Questão 8  | 42      | 20    | -x-            | 5                  |
| Questão 9  | 62      | -x-   | -x-            | 2                  |
| Questão 10 | 23      | 39    | -x-            | 17                 |
| Questão 11 | 61      | 1     | -x-            | 1                  |
| Questão 12 | 60      | 2     | -x-            | 2                  |
| Questão 13 | 32      | 29    | 1              | 3                  |
| Questão 14 | 36      | 26    | -x-            | 1                  |
| Questão 15 | 1       | 59    | 2              | 9                  |
| Questão 16 | 29      | 33    | -x-            | 6                  |
| Questão 17 | 60      | 1     | 1              | -x-                |
| Questão 18 | 59      | 3     | -x-            | 4                  |
| Questão 19 | 39      | 23    | -x-            | 1                  |
| Questão 20 | 32      | 30    | -x-            | -x-                |

Fonte: Figueiredo 2013 p.93.

Figueiredo discute comparativamente que os dados da provinha de 2011 apresentaram, das 20 questões, foram 13 com menos de 50% de acertos e nenhuma questão obteve 100% de acerto, enquanto que edição de 2012 das 20 questões do avaliativo, 6 apresentaram 100% de acertos e apenas 3 com menos de 50%, ou seja das 20 questões 17 estiveram acima da média. As questões que apresentaram um número significativo de erros, foram analisadas juntamente com os professores indígenas que aplicaram a provinha, como mencionado acima.

Apesar dos “resultados positivos” apresentados na edição da Provinha Brasil em 2012, ao que consta nos anos subsequentes, devido a mudança dos gestores municipais, o trabalho até então realizado de tradução e adaptação foi paralisado. Nos anos de 2013 e 2014 a Provinha foi aplicada apenas na língua portuguesa. No entanto nos dois anos citados, foi aplicado um simulado, elaborado pela SEMED, em todas as escolas do município, incluindo as escolas indígenas, todavia, em língua portuguesa. O material serviu para uma breve adaptação dos alunos com o material da Provinha Brasil.

Cada escola organiza a aplicação do teste (simulado). A prova consiste de 20 questões. As crianças fazem o teste e preenchem um gabarito. Professores e coordenadores vão tabular os resultados, encaminhar para a secretaria, que vai tabular o resultado da Rede Municipal. Essa ação servirá também para o planejamento das ações administrativas e pedagógicas das escolas e da própria Semed para 2014. De acordo com a secretária de Educação em exercício durante esse período Marinisa Mizoguchi, o objetivo do simulado da Prova Brasil é auxiliar a escola na gestão da prática pedagógica, além de preparar os alunos para a participação na Avaliação Nacional do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica).

O simulado foi criado respeitando a Matriz de Referência De Língua Portuguesa, tendo os seguintes descritores no eixo das habilidades:

1º Eixo: Habilidade (descriptor):

D1: Reconhecer letras.

D2: Reconhecer sílabas.

D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.

Detalhamento da habilidade (descriptor)

Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.

Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.

Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como:

as letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f);

as letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”);

as sílabas. (IBED, PROVINHA BRASIL. Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial. Mec 2012)

Para as habilidades de leitura da Provinha Brasil respeita-se a Matriz de Referência do segundo eixo:

D4: Ler palavras.

D5: Ler frases.

D6: Localizar informação explícita em textos.

D7: Reconhecer assunto de um texto.

D8: Identificar a finalidade do texto.

D9: Estabelecer relação entre partes do texto.

D10: Inferir informação.

Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.

Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.

Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.

Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.

Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.

Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.

Inferir informação. (IBED, PROVINHA BRASIL. Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial. Mec 2012)

O manuseio e a aplicação do simulado serviu para que os alunos tivessem uma prévia de como seria o avaliativo, desde a maneira da leitura das questões, quanto a escolha de uma opção entre as alternativas, além do que, serviu também para que o professor identificasse os possíveis déficits de seu alunos e assim, e retomasse os conteúdos, fazendo com que os estudantes reflitam sobre suas respostas e conhecimentos realizados nesta atividade.

O simulado possui questões de múltipla escolha, de interpretação e também questões abertas. Vejamos alguns exemplos

Figura 18: Simulado - Questão múltipla escolha

Faça um X no quadradinho onde está o nome da figura ao lado.

**A**

ABACATE

**B**

VACA

**C**

PANELA

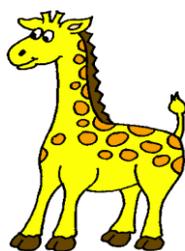
**D**

BORBOLETA



Figura 19: Simulado- Questão interpretativa

Observe o desenho e escreva na linha ao lado o nome do animal desenhado:



\_\_\_\_\_

As questões abertas têm como objetivo verificar e despertar a criatividade dos alunos. São nessas questões que o aluno pode expressar seu conhecimento e criatividade, visto ser o momento da prática da escrita de textos relacionada a algum tema proposto, contudo o contexto da atividade não contempla as comunidades

indígenas, pois a escrita de cartas não é uma prática comum nessas comunidades, e sim das comunidades não indígenas. Para responder esse tipo de questão era necessário que o aluno colocasse sua resposta em uma folha de papel em separado, fornecido pelo professor. Observemos o exemplo:

Figura 20- simulado- Questão aberta

Observe os cães que aparecem nas fotos.



Você gostou de algum dos cachorrinhos? Imagina que um deles seja seu e que você tenha acabado de ganhá-lo de aniversário de seu avô. Escreva uma carta para seu amiguinho que mora em outra cidade contando a novidade. Não se esqueça de falar como é seu cachorrinho, o que ele faz e o que não faz.

(Extraído e Adaptado do Fascículo Alfabetização e Linguagem – Pró-Letramento 2008. Anexo. p. 50)

Nos anos de 2013 e 2014, tanto o simulado, quanto a Provinha Brasil, foram aplicados na língua Portuguesa em todas as escolas do município de Dourados/MS, incluindo as escolas indígenas. A informação fidedigna foi colhida no Núcleo de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – SEMED e, segundo o mesmo, avaliaram que os índices foram satisfatórios em todos os aspectos. Apenas 3 das 20 questões do simulado, apresentaram número maior que 60 % de erros. As demais 17, apresentaram índice satisfatório com número maior que 60% de acertos, média mínima exigida pelo MEC.

## Considerações finais

A proposta dessa pesquisa foi de estudar o percurso da Provinha Brasil aplicada em contexto sociolinguisticamente complexo, as escolas indígenas de Dourados, focalizando mais particularmente em uma das escolas. A escola focalizada, por sua vez, é uma das quais mais recebe alunos bilíngues em língua de berço e língua portuguesa. Esse estudo se deu motivado pela inserção na Iniciação Científica e pela percepção de alguns resultados apresentados nos meios de comunicação em relação aos baixos índices educacionais para as escolas indígenas, resultados esses obtidos através de avaliações propostas para as escolas não indígenas (Provinha Brasil), mas que mesmo sendo facultada a escolas indígenas, ainda são aplicadas.

Início meu trabalho com um texto de introdução, em que exponho minha vida acadêmica, como se deu a minha inserção nas pesquisas desde a graduação em cenário de minorias, e particularmente a pesquisa com a Provinha Brasil. Ao que se pensa aos olhos de um leigo, seria apenas mais uma “prova” a ser aplicada aos alunos, porém essa avaliação, avalia o grau de alfabetização, leitura e escrita dos alunos à nível nacional, e aplicada de uma forma equivocada pode acarretar em baixos índices. Esses resultados mal interpretados podem causar um equívoco, de que as escolas indígenas possuem um ensino de baixa qualidade, situação que pode estar ocorrendo nas escolas indígenas de Dourados.

No Capítulo I apresentei a definição de um cenário sociolinguisticamente complexo de um modo mais abrangente, um cenário que se faz presente em todo território brasileiro situado em faixa de fronteira, onde o contato entre línguas e culturas está em constante contato/conflito. As escolas indígenas de Dourados, se inserem nesse cenário complexo, apesar de serem sustentadas e subsidiadas por uma educação específica, bilíngue e diferenciada, sofre com as consequências das irregularidades ou inadequações de ensino próprio para essas comunidades.

São inúmeras contradições ou inadequações nas instituições de ensino indígena, entre essas inadequações está a Provinha Brasil, tanto na sua organização/elaboração, quanto aplicação destas nas escolas indígenas. Dentro desse panorama, tentarei dar respostas aos questionamentos feitos no início dessa pesquisa. Porque aplicar um avaliativo elaborado para um modelo de escola tradicional, em escolas de contextos completamente diferentes?

No capítulo 2, trouxe a discussão de autores sobre um indivíduo ser bilíngue, a sua definição, suas habilidades e a questão do aprimoramento dessas habilidades em cenário complexo, como no caso da comunidade indígena de Dourados/MS, torna-se uma questão de necessidade. Isso porque o contato com falantes de Língua Portuguesa é constante, e sendo parte de uma população estigmatizada, sua língua também é. O não indígena não se esforça por aprender ou apenas compreender o que os indígenas estão dizendo, o esforço maior é dos indígenas, que aprendem português. Mesmo sendo ensinada nas escolas como L2, a Língua portuguesa é vista pelos indígenas como um meio de estar inserido na sociedade.

A Educação indígena é sustentada por um referencial específico para essa comunidade: RCNEI. Os indígenas têm direito a uma educação específica e diferenciada. Sua(S)língua(s) sua(s) crença(s), e sua(s) cultura(s), são sempre levadas em consideração no momento do ensino. Daí a grande diferença entre educação indígena e entre educação escolar indígena. Pelas leituras realizadas para esta pesquisa, pude perceber que a Educação indígena está atrelada à transmissão de conhecimentos tradicionais, **quando** as crianças aprendem durante as atividades do dia a dia, com convívio com pessoas de sua comunidade, com transmissão do conhecimento, passados de geração a geração, esse método de ensino permite a formação de uma criança com características mais independentes. Logo a educação escolar indígena é uma invenção do não índio, transplantada para o cenário indígena. Possivelmente, na atualidade transformada em uma necessidade dada a forma de viver hoje adotada. Como colocado na dissertação de Machado (2012) professores indígenas dizem que hoje não é mais possível viver na forma tradicional. Não há quase matas das quais extraírem matéria prima, as águas poluídas diminuíram a existência de peixes, o contato com a cidade também muda as necessidades enfim. O conjunto de coisas gera necessidades de mudanças e a escola passa a ter outro papel, a idealização de que a mesma possa trazer novas possibilidades. Mas, em contrapartida, a própria escola se depara com o modelo engessado de ensino, em que há um sistema que rege leis e normas a serem seguidas por parte de todos os envolvidos no processo educacional.

No capítulo III abordo a discussão sobre o avaliativo Provinha Brasil, sua criação, os objetivos desse avaliativo. A aplicação da Provinha Brasil no cenário sociolinguisticamente complexo, seguindo da análise do percurso da Provinha Brasil aplicada nas escolas indígenas de Dourados. Essa discussão focaliza a pesquisa de

Figueiredo (2013), no que diz respeito ao período de discussão, tradução e adaptação do avaliativo.

O que se pôde observar em análise desse material Provinha Brasil é que o dado documento chega pronto do MEC a ser aplicado nessas instituições, desta forma, o que fica evidente que é esperado pelo respectivo órgão que todas as escolas brasileiras tenham o mesmo tipo de desempenho e o mesmo tipo de conhecimento promovido pela escola. As particularidades devem ser “anuladas”. Assim, o conhecimento das comunidades tradicionais como as indígenas, as comunidades quilombolas e outras devem ser homogeneizadas em favor de uma só tradição e cultura escolar letrada. Por esta razão, a avaliação não contempla nem a comunidade indígena nem outras comunidades tradicionais. Diz-se desta forma não apenas pelo fato de estar em língua portuguesa, mas por apresentar situações que não correspondem como o universo social, cultural do indígena, pois como apresentado no desenvolver dessa pesquisa, a própria comunidade escolar em suas falas, se contradiz no momento de optar pela língua de aplicação da avaliação. Há falas favoráveis e outras não. Não há um consenso no sentido de aplicar a provinha em português ou com uma tradução para cada grupo de falantes das línguas indígenas. Dessa maneira os resultados seriam sempre satisfatórios como apresentam os números.

Com esta pesquisa espero contribuir com o conjunto de trabalhos que focalizam a questão da educação escolar indígena no sentido de que, mudanças possam ocorrer. Que preconceitos se quebrem e que haja reversão nos resultados dos processos avaliativos. Assim, que as instâncias educacionais e os representantes escolares indígenas possam efetivamente ajustar a escola indígena as suas necessidades educacionais, a proposta de formação de suas crianças e que ao mesmo tempo possam preservar a cultura, a língua sem que isto impeça de lidar mais positivamente com os valores escolares letrados da tradição não indígena. É um grande sonho que certamente não é um sonho isolado, é um sonho daqueles que, de alguma forma se interessam e se dedicam à causa da educação escolar indígena. Certamente dos gestores das escolas indígenas e muitos outros pesquisadores desta causa.

Ignorá-los ou continuar tratando-os com descaso, seria mais umas das formas de continuidade do extermínio iniciado no passado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARZOTTO, Leoné Astride. Interfaces culturais: The Ventriloquist's Tale & Macunaíma. Dourados – M: Ed. UFGD, 2011.

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BAGNO, Marcos. Preconceito Lingüístico: *O que é, como se faz*. 50 ed. Editora: Lo BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em Língua Materna. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. Nós chegemu na escola e agora? Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRAND, Antônio Jacó. O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra. Porto Alegre, 1997. Tese PUC RS p. 382.

\_\_\_\_\_. As frentes de expropriação territorial e a ação dos Guarani na fronteira entre o Brasil e Paraguai. UCDB. Brasília, 2011.

CALVET, Luiz –Jean. Sociolinguística: Uma introdução crítica. S.P, Parábola Editoria, 2002.

\_\_\_\_\_. As políticas Linguísticas. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo; Parábola Editorial & IPOL, 2007.

CAMINHA, Pero de Vaz. Carta a elrey D. Manuel. Edição ilustrada e transcrita para o português contemporâneo e comentada por Maria Angela Vilela. SP: Ediouro, 1999.

CANCLIN, Néstor Garcia. Diferentes, Desiguais e Desconectados. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil . D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999 (385-417). PDF.

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CIZZOTTI Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo; Cortez. 1996.

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, Barcelona, Junho de 1996.

DALINGHAUS, Ione Vier. Os reflexos da falta de políticas linguísticas em contextos fronteiriços do Mato Grosso do Sul. Revista Línguas e Letras, vol. 10 nº 18. 1º sem.

2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. Destruição e diálogo no cotidiano escolar. In: Afinal onde esta a escola? 2009, n 187.

ELHAJJI, Mohammed. Etni-Cidade: Identidade Hifenizada e Cidadania Plena. Revista Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Natal; Setembro 2008.

FIGUEIREDO, Alexandra A. Uma leitura dos indicadores avaliativos do Inep – Provinha Brasil. O caso das escolas indígenas no MS. Dissertação de mestrado. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

FOUCAULT, Michael. arqueologia do Saber. Petrópolis: Vozes, 1969.

FLICK, UWE. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed. 2009.

FUNAI/Administração Executiva Regional do Conesul - MS, novembro/2007- Secretaria Municipal de Planejamento e Meio Ambiente - SEPLAN / SUPLOR.

GUIMARÃES, Elisa. A articulação do texto. São Paulo; Ática, 2006.

HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

IBED, PROVINHA BRASIL. Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial. Mec 2012

KUMARADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: LOPES, Luiz Paula da Moita. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p-129-148.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 6ª ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco. Discurso Indígena: Aculturação e Polifonia. Dourados/MS: UFGD, 2009.

\_\_\_\_\_. A Imagem do Índio: discursos e representações. Dourados, MS: UFGD, 2012.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.101-114.

LÓPEZ MORALES, Humberto. *Sociolinguística*. 2 ed. Madrid: Gredos, 1993.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. Editora Pedagógica e Universitária LTDA.

MACHADO, João. Bi - Alfabetização e Letramento Com Adultos Em Guarani/Português: é possível? Um estudo etnográfico e valorização do Tetã Guarani. Dissertação de Mestrado em andamento. UFGD. 2012.

MAINGUENEAU, D. Análise de Textos de Comunicação. Trad. Cecília P de Souza-e-Silva e Décio Rocha. – 3 ° Ed. - São Paulo: Cortez, 2004.

MANFRÉ, E.B.M. Um estudo linguístico dos indicadores avaliativos do Mec a alunos de escolas indígenas de Dourados/MS. 2012. Disponível em: [www.enepe.xpn.com.br](http://www.enepe.xpn.com.br)

MARTELOTTA, M.E. Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2008.

MATTOSO CÂMARA Jr., Joaquim. Introdução às línguas indígenas brasileiras. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico: Brasília INL, 1977.

MELIÁ, Bartomeu. Educação Indígena e Alfabetização, São Paulo, Loyola, 1979.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. O falar bilíngue. Goiânia: Ed. UFG, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e texto: Formulação e circulação de sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_ A análise do discurso, algumas observações. Revista Delta, vol.2, n 1, 1996.

PEREIRA, M.C. O Português e as línguas de fronteira- Desafios para a escola. SIPLE 2010. Revista eletrônica: Disponível em [www.siple.org.br](http://www.siple.org.br)

PEREIRA, M.C. Projeto Investigações em Linguística Aplicada. Entre Política Linguística à Educação Bilíngue – O Caso dos TekoháKuera no MS. CAPES/DEB/INEP. 2009-2011.

PIZARRO, Ana. O sul e os trópicos: ensaios de cultura latino americana. Trad. Irene Kallina; Liege Rinaldi. Niterói: Ed. UFF, 2006

RCNEI. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD 2005.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edi: Loyola, 2002

\_\_\_\_\_ A originalidade Das Línguas Indígenas Brasileiras. Laboratório de Línguas Indígenas, IL, UNB, 1999.

ROJO, Roxane. Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo :Hucitec, 1996.

SANTOS, MARIA ELENA PIRES. Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças brasiguaias nas escolas de Foz de Iguaçu: Uma abordagem sociolinguística. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 1999.

SECAD (MEC) 3-Educação Escolar Indígena: Diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília DF, abril de 2007. ( Caderno eletrônico)

SILVA, Aracy Lopes da. A questão da educação indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981. cap.: A filosofia e a pedagogia da educação.

SILVA, Fábio Lopes. MOURA, Heronides Maurílio de Melo. (org.). O Direito à Fala; 2.ed. Ed: Insultar, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença; A perspectiva dos estudos culturais. 9ªed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2009. yola-2008.

## **ANEXOS**