

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD**

**Bialfabetização e Letramento com Adultos em Guarani/Português: é possível? Um estudo etnográfico e valorização do Tetã Guarani**

**JOÃO MACHADO**

**Dourados-MS**

**2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD**

**Bialfabetização e Letramento com Adultos em Guarani/Português: é possível? Um estudo etnográfico e valorização do Tetã Guarani**

**JOÃO MACHADO**

Trabalho de dissertação de mestrado entregue ao Programa de Mestrado em Letras da FACALE/UFGD como requisito para obtenção de título de mestre, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Ceres Pereira.

**Dourados-MS**

**2013**

# UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD

## FICHA DE AVALIAÇÃO

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Ceres Pereira Presidente/Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Heloisa Augusta Britto de Melo  
Membro externo - UFG

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia Pacheco Limberti  
FACALE/UFGD

---

Prof.Dr. Levi Marques Pereira  
FCH/UFGD  
- suplente

“Negligenciar a língua de uma comunidade é como cortar as raízes de uma floresta”

Dedico este trabalho aos educadores das escolas indígenas que almejam uma pedagogia escolar indígena. Creio que com a prática da observação, tentativas e erros, virtudes da pedagogia da aprendizagem na cultura Guarani/Kaiowa, nos trarão reflexões e brilho no direcionamento em busca de um norte procurado.

## AGRADECIMENTOS

A minha família, principalmente aos meus pais que sempre me orientaram e aconselharam-me que devia estudar para poder entender melhor a vida.

A Armanda, companheira e amiga de quase trinta anos de convivências pela paciência, compreensão e incentivo, muito obrigado!

As minhas cinco filhas, Josi, Ariane, Indianara, Juliene e Amandinha que sempre foram as minhas diversões e também a netinha Andiara.

Ao Professor Cajetano Vera da E. M. Tengatui Marangatu, muito obrigado...*atima porã* !

A amiga e colega de profissão Adriana Oliveira de Sales, pelo apoio e incentivo, para enfrentar um desafio com ideal e perseverança. Muito obrigado !

A minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Ceres Pereira, mais que uma orientadora, como uma mãe, que me conduziu a investigar produções de sonhos e reflexões, seus ensinamentos foram como luz de direcionamento para sair da escuridão da ignorância. Muito obrigado!

A CAPES, pelo apoio e bolsa de estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD e aos meus Professores que sempre me instigaram a curiosidade em aprender mais.

A cada um que ajudou direta ou indiretamente na construção deste trabalho.

A Deus e *Ñhandejara* que nos deu benção e luz do entendimento para termos raciocínio, saúde e compreensão, para que concluísse este trabalho. Obrigado Senhor!

## RESUMO

O presente trabalho visa demonstrar *in loco* as atividades de uma pesquisa-ação e como ocorreu o ensino aprendizagem da leitura e letramentos com jovens e adultos indígenas Guarani/Kaiowa da Reserva Indígena de Dourados-MS. Nesta pesquisa ação objetivou-se descrever e analisar a ocorrência do processo e possibilidades da bi-alfabetização e biletamentos na língua indígena (L1) e na segunda língua, língua portuguesa (L2). Dentre os objetivos específicos, a pesquisa visou verificar a aquisição da leitura e letramentos da segunda língua (L2) e como acontece a interlíngua, (MAHER 1990), o *continuum* a intersecção lingüística, (HORNBERGER 2003). As análises mostram que a aquisição de uma L2 depende do insumo e da absorção do conhecimento na informalidade e formal recebidos pelos indivíduos aprendizes KRASHEN (1982), além da valorização da ecologia lingüística da comunidade (Haugen 1972, apud Pereira 1999). Os grandes desafios da pesquisa-ação foram a prática do uso da língua indígena, como veicular nas transmissões de conhecimentos, e trocas recíprocas de saberes culturais na informalidade tanto por parte do ministrante quanto dos aprendizes. O ensino aprendizagem realizou-se com um *corpus* com 14 aprendizes, sendo dois monolíngues na língua indígena, sete bilíngües passivos, (receptivos), com pouca compreensão da L2 e cinco alunos bilíngües, (plenos). As aulas foram realizadas aos domingos e nos feriados com carga horária de 3 aulas horas por encontro. A princípio as aulas aconteceram debaixo de árvores e também em visitas pelo contexto cultural local. Os estudos temáticos e currículos foram elencados pelo próprio grupo de estudantes, selecionando os conteúdos e saberes que frutificariam em qualidade de vida para a comunidade e que propiciasse a formação da cidadania. O trabalho de quase três anos de ensino aprendizagem, valorizando a cultura lingüística e saberes tradicionais, foi denominado “Projeto *Arandu-Mixĩ*”, (pequena sabedoria). Na informalidade, percebeu-se, a ocorrência da leitura e biletamento, sob os raios de luz dos principais referentes teóricos que fundamentaram a pesquisa como MAHER (1990, 1996, 1997), D’ Angelis (2007), HORNBERGER (2003), KRASHEN (1982), dentre tantos outros. A partir das coletas de materiais escritos e a verificação das leituras e letramentos foi possível afirmar que houve aquisição da bi-alfabetização e biletamentos. Tal situação ocorreu com comunidades falantes da língua Guarani/Kaiowa, em trocas informais inspiradas também na “Pedagogia do Bom Senso” de FREINET (2000), “Uma pedagogia de atividade e cooperação” (1997), “Nascimento de uma pedagogia popular” (1978) em que valorizam o contexto local, entre o ministrante das aulas e os aprendizes a partir da língua autóctone como instrumental para a aquisição da (L2), tanto na oralidade como também na escrita.

**Palavras chave:** Bilingüismo; Projeto *Arandu Mixĩ*; Letramento.

## ABSTRACT

This research intends to demonstrate in loco an action research about teaching-learning activities among young and adults Guarani-Kaiowa students from indigenous territory (Tekoha) in Dourados, MS. The purpose of this research is to describe and analyze the possibilities of biliteracy in both languages, the mother tongue, Guarani-Kaiowa, and the second language, the Portuguese language. Among the research objectives this research intends to verify the reading learning and the literacy in the second language, besides that intends to show the occurrence of the interlanguage (MAHER, 1990), the continuum in the linguistic intersection (HORNBERGER, 2003). The analysis showed that the acquisition of a L2 depends on the input and the knowledge internalization by the students (KRASHEN, 1982), besides that the valorization of the different languages plays an important role in the linguistic ecology in the community. The greatest challenge of this action research was the language use as the vehicle during the knowledge transmission and interchanges about cultural knowledge through informal ways. The language teaching process took place among 14 learners, two of them were monolingual in Guarani, seven students were passive bilinguals with low level of comprehension in Portuguese and five were considered bilinguals. The three hour classes happened on Sundays and holydays. The initial meetings took place beneath trees and on walking seasons around the cultural environment. Thematic studies and the curriculum were chosen by the students whose selection choose contents and knowledge that could be fruitful for the quality of life improvement for the community. The almost 3 years of teaching-learning activities in order to promote the linguistic culture and the traditional knowledge were named "Projeto Arandu-Mixi" "Little Wisdom Project". It was possible to realize the learning of reading and biliteracy from the theorist shine ray whose framework sustained the research. Theorists like MAHER (1990, 1996, 1997), D'ANGELIS (2007), HORNBERGER (2003), (KRASHEN, 1982) were the shine ray who lighted up the way. During the teaching-learning process it was possible to collect data to confirm the occurrence of biliteracy acquisition. The biliteracy process happened among communities whose mother tongue is the Guarani-Kaiowa. The lessons were based on informal interchanges whose guideline is the Common-Sense Pedagogy proposed by FREINET. This pedagogy emphasizes the common local context between the teacher and student besides a common language are requisites for the oral, reading and writing abilities development.

**Key-words:** Bilingualism; *Arandu Mixi* Project; Literacy.



## ARANDU

Ko tembiapo jehai pyre ojehechauka oihaicha peteĩ mba'apo in loco através de uma pesquisa-ação tekomb'opy oĩva ava guarani/Kaiowa kuéra ndive, mitã rusu ha kakuaa pa'ũme tetã ava kuéra Dourados –Mspe. Ko tembiapo jehai pyrepe oñemoĩ ha oñemombe'u mba'eichapa ikatu ojejapo pe jehekombo'e ava kuéra ñe'ẽme, mokõi ñe'ẽme (L1) ha mokõi ñe'ẽha, ñe'ẽ portuguesa (L2). Umi ñemombe'uva apype kóva añeteva, tembiapo ohai tekomb'opy pe ñe'ẽ Portuguespe (L2) ha mba'eichapa umi mokõi ñe'eme ojehekomb'o'e, MAHER, (1990), mbojoajupy ñe'e rehegua, HORNBERGER, (2003). Hupity ñe'e mokoiha (L2) oje'eukahaicha, ojuhupyty pe kuaapy, pe tekomb'ehara ohupityva KRASHEN (1982) avei ojeheko mbo'ehaicha pe ojeiko hape. Ojeporu ava ñe'ẽ ojeheko mbo'e hağua ha oñembohasa pe tekomb'o'e ojejapova, ko'ãva pe tembiapope ojehai. Tembiapope omoñe'ẽ 14 tekomb'ehara, pévaguĩ mokõi oñe'ẽva ava ñe'ẽme, pakõi oñe'ẽva ava ñe'ẽme ha karai ñe'ẽme vai Avaĩ L2 ha po oñe'ẽva ava ñe'ẽme ha karai ñe'ẽme. Tekomb'opy oiko va'ekue ára ñepyrũ jave ha arete jave, peva mbohapy ára vo'i pukukue. Ñepyrurãme tekomb'opy oiko yvyra guýpe ha avei ojehecha tekoite rehegua rehe upe guavape. Teko mbo'erã ha mba'e reha oñemoaranduta umi tekomb'ehara kuéra voi omopeteĩ, ikatuva iporã ichupe kuéra ha omoĩ porã ichupe kuéra. Pe tembiapo aimete ohupity mbohapy ary, peiha oñemomba'e tekoitepegua ñe'ẽ ha avei teko añeteteva, oñembohera "Projeto Arandu-Mixi". Pe tembiapo jehai ava reko rehegua teeva ha ojehecha kuaa'ỹva HORNBERGER, (2003), ojehechakuaaite'ỹ, ojehechakuaa, omoñe'ẽ kuaa pe mokõi ñe'ẽme, ko'ãva omomb'uva kuation rupi ohechauka omyesakã hağua ko tembiapope MAHER (1990, 1996, 1997), D' Angelis (2007), HORNBERGER (2003), KRASHEN (1982), oĩva heta apytépe. Oñembyaty vove umi ojehai va'ekue ha omoñe'ẽva ikatu oje'e pe ikatuha ojehekomb'o'e mokõi ñe'ẽme ha avei ojehechauka pe jehaipyre avei mokõi ñe'ẽme, ojejapo ve'ekue umi oñe'ẽva ava ñe'ẽ Guaraní/Kaiowape, ko'ãva ojejapo, ko'ãva tekomb'e'epy ojejapo he'ihaiha FREINET, oñemomba'eva teeve ojeiko hape, umi omb'o'eva pa'ũme ha tekomb'eva avei, peicha ñe'ẽ añeteguava terã ñe'ẽ ojekuaa porã'ỹva ha mokoĩ ñe'ẽ ohupytiva (L2), oñe'ẽnteve, ojehaipyre oiporãta oipururami ñe'ẽ peteĩhava (L1).

**Palavras Chave** : Mokoĩ Ñee; Tembiaporã Arandu-Mixi; Arandu Ha'ipyã.

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| Listas de abreviaturas e siglas .....   | 11  |
| Índice de gráficos.....   | 12  |
| Introdução.....   | 13  |
| Capítulo I - Contexto Étnico em Estudo do Tetã Guarani .....  | 19  |
| 1.1 A Aldeia Bororó - cenário da pesquisa.....  | 19  |
| 1.2 Arandu Mixĩ - os sujeitos da pesquisa .....   | 22  |
| 1.2.1 Caracterização do contexto e dos sujeitos da pesquisa .....   | 24  |
| 1.2.2 Práticas pedagógicas para eleição da metodologia e currículo .....                                    | 27  |
| 1.3 Tetã Kaiowa: uma perspectiva histórico-linguística .....  | 32  |
| 1.3.1 Identidade Linguística - fronteira e territorialidades dos povos Guarani/Kaiowa da<br>RID .....       | 36  |
| 1.3.2 A linguagem- Jopara na Reserva Indígena de Dourados.....  | 47  |
| Capítulo II - Cultura Língua e Educação Guarani/Kaiowa .....  | 51  |
| 2.1 O Grupo de Trabalho - as características do bilingüismo no contexto Guarani/Kaiowa<br>em Dourados ..... | 51  |
| 2.2 Educação Indígena e Educação Escolar Indígena: uma questão em transformação nas<br>aldeias .....        | 53  |
| 2.2.1 Educação Escolar Indígena - experiência com leitura e letramento .....                                | 58  |
| 2.3 Tentativa de uma prática pedagógica diferenciada e específica .....                                     | 61  |
| 2.3.1 Estudo na Língua Guarani/Kaiowa - bilingüismo.....  | 63  |
| 2.3.2 A leitura e o letramento.....   | 66  |
| Capítulo III - Cultura - Pela Discussão e Análises dos Registros .....                                      | 70  |
| 3.1 A Teoria e Análise - o bilingüismo.....   | 70  |
| 3.2 O Contexto Micro e a Pedagogia - uma refração Freinetiana.....  | 72  |
| 3.3 A aquisição da leitura e letramento na segunda língua.....  | 77  |
| 3.4 O bi e multilingüismo .....   | 78  |
| Considerações finais.....   | 102 |
| Referências .....   | 105 |
| Anexos.....   | 110 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|        |   |
|--------|---|
| APM    | Associação de Pais e Mestres                    |
| E.M.I  | Escola Municipal Indígena                       |
| FUNASA | Fundação Nacional de Saúde                      |
| FUNAI  | Fundação Nacional do Índio                      |
| HU     | Hospital Universitário                          |
| MS     | Mato Grosso do Sul                              |
| OIT    | Organização Internacional do Trabalho (lei 169) |
| RID    | Reserva Indígena de Dourados                    |
| SPI    | Serviço de Proteção ao Índio                    |
| SIL    | Summer Institute of Linguistic                  |

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| 1 - Matriz Curricular do Projeto .....                                | 23 |
| 2 - Gráficos de demonstração dos alunos por idade, sexo e língua..... | 25 |
| 3 - Sujeito Monolíngue .....  | 75 |

## INTRODUÇÃO

Minha história de vida em grande medida dialoga com minhas experiências profissionais como professor e se vê refletida na história linguística de meus alunos. Por esta razão faço uma breve apresentação de minha vida. Nasci na aldeia Bororó em Dourados/MS, sou da etnia Kaiowa. Estudei na antiga escola primária na própria aldeia e após ter concluído a antiga 4ª série fui estudar e trabalhar na Escola Imaculada Conceição, Instituição religiosa ligada à igreja católica das freiras Franciscanas. Nesta escola conclui, no ano de 1981, o ensino fundamental e médio.

Vale destacar que na escola tradicional onde estudei, na aldeia e não era um caso único, a língua indígena era negada. Meus pais também a negaram para mim porque entendiam que ter essa língua causaria transtorno na escola. Tanto meus pais como a escola não valorizavam a língua. Eu aprendi a mesma, como L2, sempre em situações informais pelo convívio com falantes da mesma. Trata-se de um processo constante de sempre aprender coisas novas. E, como se poderá ver, na descrição de uma das aulas de meu trabalho de bi-alfabetização com jovens e adultos, me mostro aprendendo sobre plantas e ervas medicinais tradicionais com minhas alunas.

No percurso das minhas atividades de docências e trabalhando com alunos indígenas Guarani/Kaiowa<sup>1</sup>, algumas das minhas angústias e inquietações eram como achar um norte que facilitasse a aprendizagem de alunos falantes de uma língua materna, que não era a língua vernácula do país, eles falavam a língua indígena (L1)<sup>2</sup> nos seus cotidianos e no contexto da aldeia.

Trabalhei treze anos em salas de aulas e oito anos como gestor pedagógico, em escolas municipais da Reserva Indígena de Dourados<sup>3</sup>, e nesse tempo de trabalho educacional, o que percebi é que existiam projetos de ensino, currículo e também modelo de avaliação elaborado por técnicos da Secretaria Municipal de Educação em gabinete.

Projetos dessa natureza não frutificavam, as consequências eram altos índices de

---

<sup>1</sup> Guarani/Kaiowa: Etnias indígenas pertencente ao tronco linguístico, Tupi-Guarani.

<sup>2</sup> Utilizaremos as abreviações comuns na linguística como (L1), língua materna-indígena e (L2), língua portuguesa.

<sup>3</sup> Reserva Francisco Horta Barbosa: Localizado no município de Dourados-Ms, terra da união para abrigar indígenas. Possui duas Aldeias Jaguapirú e Bororó, com uma área de terra de 3.539 hec. E com uma população em torno de 15.000 pessoas.

reprovação e evasão nas escolas indígenas além de uma grande quantidade de alunos defasados em idade-série.

Constatei que os altos índices de reprovação e evasão dos alunos<sup>4</sup> Guarani/Kaiowa eram a desmotivação e desânimo com a prática pedagógica escolar. Quando chegava a época dos encerramentos das aulas, ouvia frases como estas, das mães: “*xe memby ñdo hasai je’y*” – meu filho não passou novamente” ou “*xe memby opita je’y, há’e ko hoseta ekuela ohotá omba’apo okape, há’e ko tuichama*” – meu filho reprovou novamente, ele vai sair da escola e vai trabalhar fora, porque já é grande.

Essas lamentações às vezes deixavam-me envergonhado, ora reflexivo e as vezes concluía que a escola era incompetente, impotente para solucionar os problemas pedagógicos que possuía.

Por outro lado percebia que tanto os técnicos da secretaria municipal de educação e profissionais que atuavam com a educação escolar indígena, estavam inertes, pacatos com a causa e a comunidade também não entendiam porque não existiam rendimentos pedagógicos.

Os trabalhos pedagógicos inovadores em instituições públicas pelo país afora, com aplicação de métodos bilíngües criava expectativa de querer tentar uma prática pedagógica diferenciada com os alunos, porém, por fazer parte de um sistema educacional formal de uma esfera governamental em que dependia de um grupo maior, concluía que era pouco possível.

Numa escola que trabalhei como gestor por oito anos, desenvolvi um projeto que chamou de “Projeto de Ensino Diferenciado”<sup>5</sup> que teve início em 1999 até 2003. O projeto contou com sete turmas de alunos, nas séries iniciais e também sete docentes Kaiowa falantes da língua indígena, com orientação de uma coordenadora Guarani bilíngüe. O projeto piloto produziu avanços e em 2001, a metodologia e proposta pedagógica da Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu, foi reconhecida e publicada pela Revista TV. Escola.

Uma outra experiência vivida foi em meados da década de 80, ocasião em que alfabetizei em dois anos 17 alunos Guarani/Kaiowa na Escola Municipal Ara-Porã, na aldeia Bororó<sup>6</sup>, usando como instrumento veicular a L1.

Essas duas experiências usando o método bilíngüe instigaram-me a ir a campo e verificar a tentativa de uma proposta pedagógica que visasse a bi-alfabetização e biletamento com alunos Guarani/Kaiowa.

Para tentar verificar os rendimentos pedagógicos, *in loco*, organizei um grupo de

---

<sup>4</sup> Percentual de evasão e repetência, dados fornecidos pela secretária da E.M. I. Tengatui Marangatu-Pólo.

<sup>5</sup> Projeto do Ensino Diferenciado, projeto da Semed que teve início com sete turmas de alunos, para a alfabetização bilíngüe Guarani/Português, em 1999, na Escola Tengatui Marangatu.

<sup>6</sup> Aldeia que pertence a Reserva Indígena de Dourados, MS- habitado mais pelas etnias Guarani/Kaiowa.

estudos, mais especificamente na Aldeia Bororó, local da pesquisa-ação. A pesquisa-ação foi denominado de “Projeto *Arandu-Mixi*”(pequena sabedoria).

O grupo de alunos pesquisados foram 14, sendo jovens e adultos. O trabalho com esses alunos propiciou-me, o acompanhamento dos rendimentos pedagógicos na leitura e letramentos na L1 e também na L2 de Março de 2009 a Novembro de 2011. Foi um grupo flutuante em suas presenças, as atividades de ensino aprendido ocorreram aos domingos e nos feriados.

A carga horária foi de 03 horas/aulas por encontro. O contexto linguístico dos alunos era heterogêneo. A composição em nível lingüístico graus de bilingüismo (MELLO, 1999) foram: 02 alunos monolíngues na L1; 07 bilíngues passivos (receptivo) com pouco entendimento na L2 e 05 alunos bilíngues plenos.

O currículo, as avaliações e os conteúdos temáticos foram discutidos e elencados em assembleias com os alunos. As seleções das escolhas temáticas priorizavam aqueles que galgariam qualidade de vida e reflexão para a comunidade. Foi uma prática de trabalho valorizando os *ethos* linguísticos dos aprendizes, HORNBERGER, (2003).

A prática da aplicação da língua indígena como instrumento veicular nas transmissões de conhecimentos culturais tradicionais para a aquisição de outros saberes, a cultura da leitura e letramentos na L2, foi uma prática da pedagogia de valorização dos costumes, mitos e a cosmovisão guarani.

Adota-se neste trabalho a pesquisa-ação como concepção metodológica, pensando que esta seria a melhor forma de aprender com a realidade a ser investigada. Assim, a pesquisa-ação seria um instrumento para compreender a prática, avaliá-la e questioná-la, exigindo as formas de ação consciente nas decisões necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Na qualidade de pesquisa-ação, os insumos pesquisados, coletas dos materiais, foram baseados numa prática de pesquisa etnográfica.

Para tanto, esta metodologia também pressupõe uma concepção específica de pesquisa inserida na ação, o que viabiliza as observações. A aplicação do projeto e ação, tanto do pesquisador em formação, quanto do contexto pesquisado, fazer pesquisa-ação significa planejar, observar, agir e refletir de maneira mais conscientes, mais sistemáticos e mais rigorosos o que fazemos nas nossas experiências diárias.

Neste trabalho proponho-me a verificar como acontece o processo de alfabetização e letramento em contextos indígenas, usando a língua étnica como veicular e tentativa da leitura e letramentos na língua portuguesa em contexto informal.

Dentre os objetivos específicos poderia citar a descrição e aproveitamento dos

rendimentos dos alunos em relação às línguas de ensino, coletar materiais elaborados voltados para a prática de bialfabetização e letramentos, a aquisição da L2 e também a valorização da ecologia lingüística da comunidade, (Haugen 1972, apud Pereira 1999 pg. 83-87).

Analisar e refletir sobre uma pedagogia alternativa em comunidade que tem a prática da oralidade na L1, língua autóctone e fazer uso da mesma para a aquisição de uma L2, foi uns dos desafios e metas do trabalho. Atualmente o mundo globalizado e digital, exige dos sujeitos a qualificação nos processos bi(multi)alfabetização e bi(multi)letramentos, para sobrevivências e também torna-se necessários para as comunidades indígenas para adquirir e reivindicar seus direitos por natureza. Cito exemplo dos direitos indígenas que estão na OIT-169<sup>7</sup>.

A pedagogia aplicada no Projeto *Arandu-Mixi*, inspirou-se em vários teóricos como FREINET, (1896-1966), (1977-1979), com o reflexo das práticas da “Pedagogia do Bom Senso”- “A Pedagogia de Atividade e Cooperação”- “Nascimento de Uma Pedagogia Popular”. Estas obras proporcionaram como instigar e motivar o ensino aprendido, com práticas em cenário cultural natural. E o aprendizado visualizando os recursos naturais.

Como disse FREINET: “Se o ensino não interessa ao aluno é porque lhe é de alguma maneira inacessível. É lamentável-dizia- ele qualquer método que pretenda fazer beber o cavalo que não está com sede (1985 pg. 16)”. Aqui o autor nos ensina adquirir os conhecimentos e aprendizagens de forma natural e querer ter a aprendizagem. “Para ter êxito no ensino aprendido basta saber coordenar, organizar os interesses dos indivíduos, incentivar a descoberta e aguçar a curiosidade (FREINET 1977, apud Elias pg. 37)”. Então para os meus alunos a curiosidade e incentivo eram o querer a leitura e letramentos na L2 para poder barganharem e negociar informações no macro contexto lingüístico.

As atividades com os usos das duas línguas L1 e L2, em sala de aula poderão perceber as funções e mudanças de códigos<sup>8</sup> nos trabalhos. Os sujeitos bilíngües ora usavam uma língua, ora outra. Ou uma língua em que inseria códigos da outra língua.

De acordo com Grosjean (1994), um dos aspectos mais interessantes do bilingüismo é o fato de que duas línguas ou mais línguas estão em contatos em um mesmo indivíduo. Para que se possa compreender esse fenômeno, o autor sugere que o comportamento lingüístico do bilíngüe seja examinado segundo um continuum situacional no qual o bilíngüe percorre diferentes modos de fala (Grosjean 1994, apud MELLO 1999 pg. 83).

<sup>7</sup> OIT: 169- Direitos indígenas garantido na organização mundial do trabalho.

<sup>8</sup> Mudanças de Código: Características das pessoas bilíngües de usar dois códigos nos diálogos. Ver melhor em MELLO, (1999 : 70-71



A luz dessa teoria, podemos compreender, porque, os indivíduos bilíngues do Projeto *Arandu-Mixĩ*, ora falavam e escreviam na L1, ora na L2. Enquanto que os bilíngües passivos, escreviam melhor na L1 e apenas expressavam alguns léxicos na L2. Na Reserva Indígena de Dourados, onde predomina um contexto lingüístico complexo (PEREIRA, 1999), os sujeitos têm o hábito de flexionar o uso da língua, constantemente, conforme MELLO (1999, pg. 109), “*o falar bilíngüe não é um fenômeno isolado. É um comportamento moldado de formas variadas que depende das relações que o indivíduo estabelece com os outros e com o meio social circundante*”.

Também para poder entender como se dá a interlíngua, aquela linguagem que está no cerne dos indivíduos bilíngües e como trabalhar pedagogicamente esta questão, recorri a MAHER (1990), (1996), em que para a autora o bilíngüe é alguém que, funciona, opera em um universo discursivo próprio que não é, nem o universo discursivo do falante monolíngue em L1, nem o do falante monolíngue em L2. A L1 e L2 são sistemas porosos, sempre em mutação, temporários e o bilíngüe cria para si uma interlíngua<sup>9</sup>.

A valorização do contexto cultural lingüístico, o micro e macro contexto da ecologia da linguagem, trabalhei com a pedagogia baseada nos referenciais de HORNBERGER (2003), com a teoria do *continuum* em contexto de bi(multi)letramento. Esta teoria nos permite reflexões sobre letramentos, biletamentos e bilingüismo, a partir de um paradigma analítico que tenta compreender o processo como um todo, que estão interligados em um *continuum*.

A autora nos explica que o esquema interpretativo do *continuum*, baseados em método etnográfico e concepções empíricas, com experiências do *ethos* da linguagem do contexto dos aprendizes têm propiciado propostas metodológicas para o ensino de línguas adicionais.

Conforme a teoria do *continuum*, o estudo do biletamento e bilingüismo, dependem da valorização da aprendizagem do micro contexto lingüístico para entender o macro contextos dos aprendizes.

As partes que compõem o trabalho estão divididas em três capítulos, considerações finais e anexos. Na primeira parte, relatamos o contexto étnico em estudo, o cenário da pesquisa, o território lingüístico dos povos Guarani/Kaiowa, o *Tetã* Guarani.

No segundo capítulo discutimos a cultura, a língua e a educação dos povos Guarani/Kaiowa, o estudo do bilingüismo, leitura e letramentos com sujeitos do Projeto *Arandu-Mixi*. Finalmente no capítulo três, partimos para as discussões e reflexões das análises

---

<sup>9</sup> Interlíngua- Para MAHER a L1 e L2 são sistemas porosos, sempre em mutação, temporários e o bilingue cria para si uma interlíngua. Ele funciona em um terceiro lugar, lugar esse que, sendo permeável a permeabilidade das línguas que o constituem, está permanentemente em construção. (Ver melhor em MAHER, 1990 : 203-206).

dos registros, baseados nos referenciais teóricos expostos e também nossas concepções sobre a pedagogia escolar indígena. Por fim segue as considerações que achamos oportuno, e anexos para verificação e apreciação dos leitores.

Não poderia deixar de reforçar que este trabalho instigou-me, a ir a campo tentar garimpar, procurar práticas metodológicas para o ensino bilíngüe em contextos Guarani/Kaiowa, local onde os indivíduos são falantes da língua indígena e tentar adquirir uma reflexão pedagógica alternativa. Refletir uma proposta que pudesse propiciar um mínimo de orientação, um norte, uma estrela guia perseguida, para poder encontrar a pedagogia escolar indígena. A pedagogia dos sonhos que almejo.

# CAPÍTULO I - CONTEXTO ÉTNICO EM ESTUDO DO TETÃ GUARANI

## 1.1 A Aldeia Bororó – cenário da pesquisa

O Contexto local como cenário desta pesquisa-ação foi a Aldeia Bororó, espaço onde ocorrem interferências linguísticas da língua portuguesa, (L2), além de variantes e variedades da língua Guarani/Kaiowa como também aspectos específicos do *ethos*-culturais dos povos Guarani/Kaiowa. Este contexto trata-se, portanto, de umas das aldeias que compõe a Reserva Indígena de Dourados mais especificamente a Aldeia Bororó em Dourados estado do Mato Grosso do Sul. Por questões da comunidade ser falante da língua indígena, isto tem proporcionado entraves que dificultam o ensino aprendizado escolar formal, quando as práticas pedagógicas são na (L2). Para refletirmos uma prática pedagógica alternativa específica, diferenciada e bilíngue partimos para esta pesquisa-ação.

Partimos para a aplicação de uma prática pedagógica em forma de pesquisa-ação com pessoas jovens e adultas, utilizando como método a informalidade de estudos com membros de alguns grupos familiares nas horas vagas das suas atividades cotidianas. Neste espaço de tempo foi oportuno adquirir outros conhecimentos através da experiência da cultura da alfabetização e do letramento na língua materna e também simultaneamente na segunda língua - língua portuguesa.

Foram várias as motivações para a realização desta pesquisa. Algumas delas como as necessidades de refletir sobre algumas experiências vivenciadas em salas de aulas e ações como professor/gestor em que trabalhei na Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu, na Aldeia Jaguapirú e Escola Municipal Araporã na Aldeia Bororó.

No início da minha atividade de docência, em meus primeiros anos de magistérios, em meados da década de 1980, trabalhei na Escola Municipal Araporã, aldeia Bororó com alunos Kaiowa. Naquela ocasião tive a experiência de alfabetizar, em dois anos, 17 alunos bilíngues. Vendo os rendimentos pedagógicos das escolas das aldeias o que mais me inquietava eram as reprovações e evasões de alunos Guarani/Kaiowa falantes da língua indígena em que as práticas de ensino eram somente na língua portuguesa, orientados pelos professores e mantenedores.

As angústias, ansiedades e as inquietações eram sofridas em um contexto da instituição pública formal de ensino em que percebia que a escola era impotente para resolver seus problemas pedagógicos. As questões que me inquietavam se materializavam em perguntas como: como encontrar uma prática pedagógica adequada para atender com competência uma clientela que vive num contexto linguístico complexo? Muitos falantes, eram monolíngues na língua indígena, e a língua da escola era outra. Seria possível um método prático que pudesse dar resultados positivos e qualidade ao ensino aprendido para os alunos? Como alunos Guarani/Kaiowa lidam com a língua portuguesa como língua de instrução na escola? E os professores como tratam o português na escola? E como a 2ª língua? E as necessidades destes alunos em se apropriarem da segunda língua, (L2), considerando a proximidade com a cidade, a necessidade de trabalho onde a língua é a portuguesa, como trabalhar isso?

Como estas questões me inquietavam, então buscava soluções em algumas ações esporádicas e fragmentadas de experiências já aplicadas anteriormente na comunidade. Contudo, dúvidas e questões motivavam a reflexão acerca de estudos e que pude espelhar-me temporariamente nelas em busca de tentar concretizar uma prática específica e diferenciada nesse contexto em que a língua indígena prevalece na oralidade dos falantes.

A língua Guarani/Kaiowa sempre foi a majoritária no contexto dos indígenas das aldeias Bororó e Jaguapiru, porém, a escola não a valoriza. Considerando esta particularidade, entendi que desenvolver uma prática bilíngue em comunidades onde se pretenda alfabetizar e possibilitar experiências com a escrita em língua indígena e em língua portuguesa poderia resultar em ações produtivas de rendimentos pedagógicos satisfatórios.

Nesta direção, cito alguns exemplos de projetos pedagógicos bilíngües que foram precursores na Reserva Indígena de Dourados. A alfabetização na língua kaiowá pelos missionários do (SIL) Summer Institute of Linguistic – na Missão Evangélica Caiua<sup>10</sup>, teve como baluartes os reverendos – John Tailor e Aldrey Tailor que produziram as cartilhas *Tey' Nheẽ* e com elas alfabetizaram um grupo de alunos Kaiowa na L1 das aldeias de Dourados. Também se dedicaram a escrita de Hinos religiosos e tradução da bíblia na língua indígena Kaiowa. Dedicaram-se, igualmente, a uma prática didática voltada para a leitura, incorporação e conversão dos índios a religião cristã característica de educação missioneira.

---

<sup>10</sup> SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTIC (Sil)- É uma instituição com sede nos Estados Unidos, que reúne linguístas para o estudo, fundamentalmente, das línguas indígenas. O trabalho no Brasil teve início em 1956, a convite do Museu Nacional/Universidade do Brasil. Em 1957, iniciou os trabalhos, junto aos índios Kaiowa no sul do Mato Grosso. Na Reserva Indígena de Dourados a sede foi junto a Missão Evangélica Caiua, (da igreja presbeteriana). Ver melhor em LOURENÇO (2008 :172-177).CIMI:

Outra experiência ocorreu também com atividades bilingue de letramento com um grupo de professores Kaiowa, no início da década de 1990, buscando uma prática bilingue de ensino comunitário para crianças na Aldeia Bororó. Esta experiência foi apoiada pelo Cimi<sup>11</sup>, porém, no final da mesma década o projeto finalizou-se, por razões desconhecidas.

Em 1999 teve início o Projeto do Ensino Diferenciado, na Escola Municipal Tengatuí Marangatu-Pólo na aldeia Jaguapirú. Tratava-se de uma experiência em contexto escolar, portanto, formal e pude participar como diretor-gestor até o ano de 2003.

Durante o desenvolvimento do projeto, foram implantadas sete turmas de alunos Guarani/Kaiowa que viveram a experiência de uma prática pedagógica bilíngue.

Atualmente este projeto encontra-se paralisado, e conforme a coordenação da unidade escolar, a língua usada na prática pedagógica da unidade escolar é a língua portuguesa com todos os alunos incluindo às crianças Guarani/Kaiowa.

Certamente que todas as questões levantadas até então foram motivadoras para esta pesquisa, contudo, quero destacar que a maior motivação se respaldou na busca de respostas para o fracasso escolar dos alunos indígenas Guarani/Kaiowa falante da (L1). Reprovações, repetências, desistência nas escolas. Enfim, por que os alunos indígenas estão avançando tão lentamente do cenário educacional. Com estas inquietações me senti compelido a ir em busca de uma proposta diferenciada para o ensino, principalmente, na alfabetização de jovens e adultos.

Com este intuito, organizei um grupo com 14 pessoas jovens e adultas que pretendiam obter a leitura e o letramento. Este grupo foi o *corpus* do Projeto *Arandu-Mixĩ* (pequena sabedoria). O que havia de comum entre estas pessoas era a língua Guarani/Kaiowa ou seja todos tinham poucas habilidades em português. Predominantemente usavam sua língua de berço. Mesmo nas necessidades de oralidade, no dia-a-dia apresentavam pouco domínio da oralidade da língua portuguesa. Tentarei explicar este contexto lingüístico do Projeto *Arandu-Mixĩ*.

A situação linguística da Reserva Indígena de Dourados (RID), área de contato não controlado e permanente influenciado pela (L2), com história complexa e que também tem vários interesses políticos e econômicos, a língua dominante sufoca a minoritária. Paraphrasing Silva (2004) e que sobre área indígena com essas características, onde a língua vernácula avança sobre a língua minoritária, perpetuando-se assim o processo glotocida iniciada no século XVI, no qual a RID espelha esse contexto:

---

<sup>11</sup> Conselho Indigenista Missionário, ONG ligado a igreja católica com objetivo de defender os direitos indígenas.

Uma política indígena que queira reverter tal situação terá de investir na valorização da identidade indígena, sendo um dos suportes para isso um processo de escolarização em língua indígena, sem que se exclua o ensino do português, uma vez que este é um dos instrumentos essenciais para se atingir uma situação o mais simétrica possível entre os índios e não índios no ambiente de uma sociedade que se queira pluriétnica, pluricultural e plurilíngue, (Silva, 2004 pg. 57).

Neste cenário os indígenas são forçados a serem bilingues (língua indígena/língua portuguesa), até por necessidades de comunicação e de sobrevivência. É importante frisar que servidores públicos não-índios que trabalham com essa comunidade, e que não dominam a língua indígena, tanto nas áreas de saúde, educação, agricultura, órgãos como Funasa, (Fundação nacional de Saúde) e Funai, (Fundação Nacional do Índio) se comunicam com os indígenas somente na língua vernácula. Nas áreas da saúde e educação o canal comunicativo é bastante crítico. Nos atendimentos públicos de saúde pela má expressão dos indivíduos indígenas na língua portuguesa que não conseguem transmitir suas ânsias e necessidades corretamente sobre as enfermidades, ocorrem erros gravíssimos na indicação de medicamentos por desentendimento linguístico. Exemplo pode ser citado por indígena tomar remédios sem dosagem correta por falta de leitura e compreensão da (L2).

Para tentar sanar estes conflitos linguísticos, o Hospital Universitário (H.U), mantém um intérprete na língua Kaiowa e, ouvindo seu relato, parafraseio-o, para ilustrar o problema. “Silvio Kaiowa” afirmou que um paciente disse ao médico: “*hasy xe py'a*”, (que quer dizer dores no tórax-peito), o médico receitou ao paciente, medicamentos de diarreia. O erro ocorrido foi de ordem linguística porque, *py'a* em Kaiowa é toda região do tórax, porém, o indígena não conseguiu explicar ao médico que sentia dores na região pulmonar.

Com o quadro apresentado, senti a motivação para realizar a pesquisa-ação tendo como foco a proposta de bi-alfabetização e letramentos com experiência informal.

A pesquisa-ação *in loco* exigiu práticas e condições pedagógicas que propiciasse a propagação e o entrosamento de saberes, tanto do educador quanto dos aprendizes. Para dar início aos trabalhos foi elaborado um projeto que recebeu o nome de Projeto *Arandu-Mixĩ*.

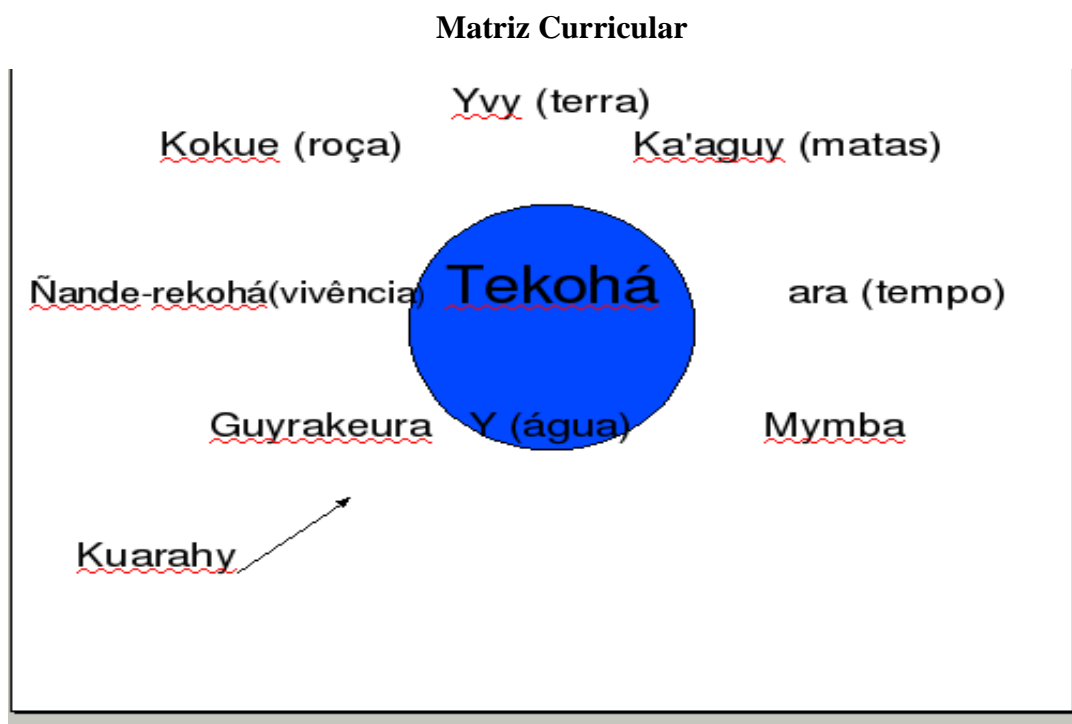
## **1.2 Arandu Mixĩ - os sujeitos da pesquisa**

Havia clareza de que um projeto informal, na comunidade, deveria nascer da vontade e determinação de um professor também indígena e deveria ser construído na coletividade. Assim, antes de elaborar o projeto, procurei realizar várias assembleias com os futuros discentes. Os participantes das assembleias, em sua maioria eram pais de alunos em que as

crianças estudavam em uma das escolas indígenas na aldeia Bororó. Muitos dos professores desta escola não eram indígenas e não aprovavam o ensino na língua materna (Guarani/Kaiowa). Estes pais, portanto não davam aval para prática pedagógica específica, diferenciada e bilingue na língua indígena e em português.

Nas assembléias do Projeto *Arandu-Mixĩ*, criava-se um espaço propício para fomentar e discutir práticas culturais, étnicas e linguísticas. Assim a construção do projeto ia se fazendo, no diálogo e nas reuniões porque, o povo Guarani, soluciona seus problemas através do diálogo. A construção do projeto ia acontecendo com base na pedagogia indígena e, inspirada nas propostas pedagógicas Freinetianas, focalizando a prática da informalidade e a da oralidade.

A matriz curricular foi eleita em assembléia na forma que se segue:



O currículo com as temáticas selecionadas para estudos foi coletado com os alunos, ouvindo suas opiniões e verificando quais conteúdos, iria trazer mais benefícios para a comunidade local e também reflexão sobre o cenário sócio-educativo e ambiental para os povos Guarani/Kaiowa. Uma reflexão e estudos sobre o tekohá<sup>12</sup>, nas múltiplas áreas de conhecimentos, incluindo o território da aldeia a ecologia, produção sustentável

<sup>12</sup> Tekohá: Lugar onde pode viver bem, com segurança, farta de alimentos, florestas, rios, e a biodiversidades.

(agroecologia), iria propiciar espírito crítico nos sujeitos aprendizes e qualidades de vida para esses povos.

Uma característica que vivenciei foi que no imaginário Guarani/Kaiowa, está latente um tekohá, espaço propício, lugar onde possa acontecer a vida saudável (teko-porã).

Nas assembléias começaram a elaborar, desta forma, o embrião do projeto que foi definido com o título: “Projeto *Arandu-Mixĩ*”. Os períodos dos trabalhos foram desenvolvidos entre março de 2009 a Dezembro, ano de 2010 e finalizando em Novembro de 2011.

### 1.2.1 Caracterização do contexto e dos sujeitos da pesquisa

O local da pesquisa fica próximo de uma escola indígena na aldeia Bororó, periférico ao perímetro urbano da cidade de Dourados. Esses indivíduos são falantes da língua indígena Guarani/Kaiowa, em seus contextos diários, falam a língua materna e a língua portuguesa como segunda língua.



*Foto nº1 do acervo do pesquisador em 2009 – início do projeto*

A foto acima mostra como o projeto se iniciou, a sala de aula era improvisada debaixo de árvore. As carteiras foram cedidas por uma APM (associação de pais e mestre de uma escola municipal local), e pela foto é possível perceber que apesar de o projeto ter objetivo voltado para o ensino de jovens e adultos Guarani/Kaiowa as crianças também participavam. Estas crianças acompanhavam seus pais e participavam ativamente dos trabalhos pedagógicos.



O número de participantes no início da pesquisa foi de 22 pessoas, e que após alguns meses de estudo, alguns foram se afastando e este número se reduziu para 14 pessoas. Seis foram as pessoas que se afastaram porque se mudaram de aldeia e dois foram a óbitos. Desta forma, para demonstrar a amostragem real da pesquisa que foi apresentado no início será utilizado o quantitativo de 14 alunos Guarani/Kaiowa como demonstra as tabelas a seguir.

### **Gráficos de demonstração dos alunos por idade, sexo e língua**

| <b>Tabela 1: Quantitativos de alunos por idade</b> |                           |
|--|---------------------------|
| <b>Quantidades</b>                                 | <b>Idades</b>             |
| <b>02</b>  | <b>Faixa dos 55 anos</b>  |
| <b>09</b>  | <b>Entre 25 a 35 anos</b> |
| <b>02</b>  | <b>Com 40 anos</b>        |
| <b>01</b>  | <b>Com 16 anos</b>        |

| <b>Tabela 2: Quantitativos de alunos por sexo</b> |                  |
|---|------------------|
| <b>Quantidades</b>                                | <b>Sexo</b>      |
| <b>03</b>   | <b>Masculino</b> |
| <b>11</b>   | <b>Feminino</b>  |

| <b>Tabela 3: Amostragem por contexto lingüístico</b>                                    |
|---|
| <b>02 sujeitos monolíngues- (língua indígena) – L1</b>                                  |
| <b>07 sujeitos bilíngues passivos- (receptivos) (língua indígena/língua portuguesa)</b> |
| <b>05 sujeitos bilíngues- (plenos) (língua indígena/língua portuguesa)</b>              |

Apesar de haver o número estabelecido de 14 alunos, vale destacar que este número não foi fixo. Havia um grupo flutuante que ora estudava, ora não. Os motivos que levavam a isso eram vários como: trabalho, pesca, caça, nas margens dos Rios Dourado e Brilhante, também colheita, frio ou chuva. Esses entraves também foram considerados e analisados para tentar refletir sobre um modelo de prática pedagógica diferenciada para comunidade dessa natureza. Alguns alunos são originários de fronteiras: das regiões dos municípios de Antônio João e Bela Vista, do estado do Mato Grosso do Sul. Mais precisamente das terras indígenas de Pirakuá, Cerro Marangatu e Y-Ambue, no Paraguai.

Com relação à distribuição por gênero, três indivíduos são do sexo masculino e onze do sexo feminino. Apesar das assembleias para organização das propostas serem aberta a ambos os sexos, para discussões e opiniões, as mulheres foram as que mais opinaram. Na tradição Guarani as mulheres são mais preocupadas com as condições sociais e buscam assim, melhorias para a comunidade. As idades das pessoas variam entre 16 a 55 anos.

Os alunos da pesquisa em estudo são originários de várias terras indígenas do Mato Grosso do Sul e neste contexto a língua indígena é a primeira língua da comunidade. A (L1) é o instrumento principal de comunicação, por meio da qual os sujeitos expressam seus anseios, pensamentos e sentimentos. Os territórios linguísticos são bastante vastos. Conforme PEREIRA, (2006), “*no período anterior à ocupação agropastoril, os Kaiowa ocupavam uma faixa de terra de mais de 100 quilômetros de cada lado da fronteira do Brasil com o Paraguai, tendo como divisa o rio Apa ao norte e o rio Paraná ao sul*”, (Revista Tellus, Abr. 2006).

Certamente que a relação das línguas é algo conflitante por várias razões. Principalmente se considerarmos que, esses sujeitos estão em contato direto com a segunda língua. Isto ocorre por causa da proximidade com o centro urbano e a busca pelas necessidades que levam os sujeitos a ir e vir entre aldeia e cidade.

O contato com pessoas não indígenas, que convivem e que falam a língua nacional dentro da própria aldeia. Neste caso, professores não índios, funcionários de postos como Funai/Funasa e postos de saúde. Muitas destas pessoas que interagem com indígenas não são falantes da língua indígena e nem a entendem.

Para entender melhor sobre a questão do contato, trazemos Darcy Ribeiro, que segundo o mesmo, há quatro tipos de contato com os povos indígenas do Brasil e esta prática, conseqüentemente, produz reflexo nas questões linguísticas destes povos; *do extremo de povos isolados ao outro extremo de povos integrados; propõe ainda a existência de grupos em contato intermitente e de grupos em contato permanente*, (Darcy Ribeiro, apud Silva, 2004 pg. 53). Esta última situação é vivida pelos povos indígenas da RID.

Para melhor compreensão da situação linguística dos povos indígenas de Dourados, apesar de vários séculos de contato, e de viverem num mesmo contexto, existem disparidades linguísticas. Existem indivíduos monolíngues em língua indígena ou em língua portuguesa, como também os bilíngues, língua indígena Guarani/Kaiowa e o português. Todos esses falantes nativos querem aprender a língua vernácula, como explica Silva;

“Seria de esperar que houvesse uma correspondência simétrica, entre os quatro tipos de situações definidas por Darcy Ribeiro, e a situação linguística no interior de cada um desses tipos. Então uma hipótese seria a de que os índios isolados seriam unilíngues na sua língua materna e no outro extremo, o dos integrados, ter-se-ia índios unilíngues em língua portuguesa. Nas situações intermediárias, esperar-se -iam vários graus de multi- ou bilinguismo em que, entre as línguas em causa, estava a portuguesa” (Silva, 2004 pg. 54).

Os estabelecimentos públicos de ensino na RID, quase não têm sensibilizado com a causa, os motivos são vários, quer pela falta de vontade política dos gestores educacionais indígenas, quer por parte da secretaria municipal de ensino. A falta de recursos humanos, projetos pedagógicos específicos e influência de política econômica dominante. Outros como as desvalorizações culturais étnicas, falta de uma política linguística para as escolas indígenas são fatores que contribuem para a desvalorização da língua autóctone.

Aqui friso a concepção da escola tradicional que pulverizou a desvalorização da língua autóctone pela língua vernácula da nação. Percebendo a fragilidade da escola em lidar com as questões linguísticas e, em decorrência, do fracasso escolar dos alunos é que se buscou desenvolver o Projeto *Arandu-Mixi* que a seguir passa-se a descrever. É deste projeto que foram selecionados os alunos participantes desta pesquisa-ação.

### **1.2.2 Práticas pedagógicas para eleição da metodologia e currículo**

O período em que participei nas minhas docências em escolas indígenas, minha ansiedade e angustias me levaram a questionar porque as instituições de ensino formal, não dialogam com a comunidade. Na minha perspectiva, a relação com a comunidade é fundamental. A escola poderia ser uma conexão no sentido de ouvir a comunidade e replanejar seus currículos, retirando dela conhecimentos tradicionais valorizando culturas linguísticas e ajustá-la ao conhecimento escolar. Mostraria como se valer do saber etno-tradicional e aproximar estes dois segmentos. O saber letrado e o tradicional oral são fundamentais ao aprendiz. Como nos explica FREINET (1997), “*o educador deve orientar e coordenar e também aguçar os conhecimentos*”.

Com esta perspectiva busquei trabalhar a partir de uma proposta construída em conjunto com os membros da comunidade. Houve consenso em ter aulas aos domingos e feriados no período matutino e usar a língua Guarani/Kaiowa como veicular nos conhecimentos e diálogo com os alunos. Os alunos manifestaram o desejo de estudar na língua indígena e, concomitantemente, na segunda língua - o português. A justificativa dada por eles está bem retratada na fala do aluno Cristovão, vindo da aldeia “Y Ambu’ e”, região do Rio Estrela, Paraguai, proximidade ao município de Antônio João-MS. Assim diz Cristóvão:

“Xe aguereko 18 año, ñdaguerkoi kuati’ a, aipease Xe registro, amba’ apose koape Dourado-pe. Xe ñdaikuaai portugueis, haneese há haise portugueis-pe”. (Eu tenho 18 anos, não tenho documentos nem registros, preciso deles para trabalhar aqui em Dourados. Não sei falar nem escrever em português, pretendo aprender). (fala do Cristóvão: 20/05/11).

Nesta fala fica evidenciada a necessidade funcional em relação ao português: primeiramente na busca da cidadania que se materializa na existência formal – ter documentos oficiais; inserção no mercado de trabalho onde a língua é a portuguesa. Portanto, o português deve ser uma das línguas estudadas mesmo na educação informal que é proposta pelo Projeto *Arandu-Mixĩ*.

Com esta idéia posta, o curso exigiria trabalhar com os alunos Guarani/Kaiowa tanto na língua indígena como na segunda língua, a língua portuguesa.

Inicialmente o trabalho era oral e, posteriormente a partir de estudos com símbolos e códigos na língua nativa e também da segunda língua buscamos a leitura e letramento. Sempre atento com as características da cultura Guarani/Kaiowa, porque, são povos de cultura de tradição oral.

Como se vem apresentando, todas as decisões foram tomadas nas assembleias de discussões com os alunos do projeto. Através das discussões foram colocadas algumas questões acerca da metodologia, currículo e avaliação, que seriam estudados em conjunto. Ilustro com algumas questões a forma como foram elencadas as temáticas para estudo: *Mba' eichapa peẽ peipota pe ñembo' e ?* Como vocês querem o ensino aprendido? *Mba' eichagua pee eikuaase?* O que vocês pretendem aprender? *Mba' epa?* Quais ensinamentos?

“As novas técnicas – a Pedagogia do Bom Senso- possibilitariam ao professor rever a própria postura em relação ao ensino e a educação, abrindo todos os caminhos possíveis para que alunos e professores pudessem refletir sobre a realidade e sobre ela expressarem-se livremente.” (Élise Freinet 1979 , apud Elias 1997 pg. 15).

Segundo a Pedagogia do Bom Senso, conforme acima citada, os alunos devem falar e expressar seus sentimentos e pensamentos sobre tudo que esperam e querem da escola. Levando em conta esta orientação é que a questão do ensino aprendido com os alunos do Projeto *Arandu-Mixĩ*, partiu da eleição do que seria estudado na língua Guarani/Kaiowa e logo numa segunda fase na (L2) língua portuguesa, tanto na oralidade quanto na escrita.

O currículo deveria contemplar o modo de vivência na aldeia, costumes, cultura, questões sociais, territorial, a agroecologia, água, sustentabilidade e trabalhos dos povos. O ensino aprendido deveria estar voltado para questões cotidianas da aldeia Bororó. Sempre na perspectiva das questões que merecem reflexão, replanejamento, reavaliação “*Temos que fazer nascer o futuro no seio do presente e do passado, o que implica, não um espetacular apelo à novidade, mas prudência, método, eficiência e uma grande humanidade*” (FREINET 1977, apud Elias 1997, pg. 10). A língua Guarani/Kaiowa foi o principal instrumento veicular para

a construção da pedagogia indígena.

É inevitável refletir sobre a situação das crianças Guarani/Kaiowa que vão para as instituições públicas de ensino, a partir do ensino fundamental – fase I e que recebem ensinamentos escolares na (L2), o português. Certamente estas crianças estão expostas a um desafio muito grande. Tomo como base as escritas de Martelotta (2008), “para que o destinatário possa compreender a mensagem, precisa conhecer um conjunto de informações que vão desde elementos relacionados ao momento da produção dessa mensagem até dados referentes ao conhecimento do assunto em pauta”. Nesta direção, levanto como hipótese que a escola formal está aquém da realidade linguística de seus alunos falantes de Guarani/Kaiowa. É provável que ela não esteja em sintonia linguística com seus alunos. Elas estão dissociadas. As famílias estão distantes da escola.

Para a maioria dos Guarani/Kaiowa, a escola tem pouca importância, não tem muito sentido, uma instituição do não índio que adentrou nas comunidades, roubando-lhes as culturas e a língua. Quero exemplificar duas falas de pais Kaiowa que pude ouvir nas vivências pelas comunidades: “*Xe memby oho ekuela-pe, há koãnga ñdo henduseveima Xe nee, há’eko oikuaase. Xe ñdaikuai mba’erepo pajapota*” (Maria-Kaiowa).

“*Minha filha foi para escola, e agora não quer ouvir mais meus conselhos. Não sei o que vou fazer.*”

Muitos pais Kaiowa alegam que as instituições de ensino formal, roubam-lhes a cultura dos jovens, e incorpora nestes valores alheios, como a desobediência e a agressividade.

Outra fala é de um amigo meu e pai de três adolescentes que estudam na Escola Tengatui. “*Hi seu João, agora as crianças foram para escola e aprendeu de tudo, não quer mais obedecer agente, quer as coisas, lá ele viu de tudo né, filme, celular, computador, quando chega na casa parece filho do branco, não quer nem mais falar guarani*” (Abel/Maio de 2012).

Por certo a escola não deve tornar-se, um corpo estranho na comunidade, ela deve colaborar com a formação cidadã, propiciar a autoreflexão social da comunidade e despertar nos aprendizes o que é bom ou não para as vivências em coletividades. Não somente irradiar culturas ocidentais da exploração, consumismo, e competição.

O planejamento dos currículos, avaliação, calendário e projetar atividades que resultem em concretizar vivências em harmonia e reciprocidades, são qualidades que escolas indígenas devem propiciar aos aprendizes.

Observar que calendários fixos como das escolas dos não índios não produzem

resultados satisfatórios. Para ilustrar essa afirmação, exemplifico que quando fazia muito frio, os alunos do Projeto *Arandu-Mixĩ*, não apareciam, porque, estavam em suas casas ao redor do fogo. Os indivíduos sentem a necessidade de aproveitar a ocasião para o diálogo comunitário onde acontece a educação tradicional.

“Por esse motivo, é preferível utilizar o termo na língua guarani ou traduzi-lo como fogo doméstico, já que enfoca a comensalidade e a força atrativa do calor do fogo, que aquece as pessoas em suas convivência íntima e contínua. Em certo sentido, é uma noção próxima a nossa idéia de lar, cuja a origem linguística se remete à lareira, enfatizando a força atrativa e protetora do fogo”, (Pereira, 2004, pg. 50-51).

Para diagnosticar e refletir com os alunos seus anseios, foram questionados e consultados com aplicações de três questões básicas, já citados anteriormente. As respostas da maioria dos alunos foram: *“Eu quero aprender a língua portuguesa...muita conta e números...portuguê aikuase”*. A aluna Cleonice, assim se expressou: - *“Quero aprender portugueis, esses dias a minha prima queria saber o que é conta parcial porque ela deve do celular e aqui ninguém sabia o que é conta parcial.”*

A partir destas respostas foram elencados o currículo e nele contemplar a leitura e letramento bilíngue (língua indígena/língua portuguesa), um trabalho no biletamento. Partimos para um trabalho desafiador. Apesar de ser um contexto linguístico quase que monolíngue na língua indígena, os indivíduos querem e pretendem aprender uma segunda língua, a dominante a de *“status”* que se torna uma necessidade para o Guarani/Kaiowa.

“Em 1923, o trabalho do S.P.I. junto aos “guarani” e aos “caiuás”, restringia-se à ampliação das áreas sob a forma de Reservas. Isso evidencia, por um lado, a necessidade de organizar na região um serviço para acompanhar de perto os índios “vítimas” da exploração de brasileiros e de paraguaios da Mate Laranjeira; por outro, explicita como o órgão oficial de proteção aos índios passou a colaborar com as frentes de expansão capitalista, colocando os índios em Reservas, liberando terras para esse empreendimento”(Lourenço, 2008, pág. 131).

As palavras sobrevivência e necessidades, acompanham o destino “Guarani” desde os tempos primórdios, até parece um desatino, hoje na atualidade, isso se resume em falta de terra para sobreviver, ausentar da aldeia para o trabalho, pessoas que tem cartões de benefícios presos por comerciantes nas cidades, ausência de projetos de autosustentação e cidadania. Estas questões exigem dos indígenas as buscas pelo letramentos de uma (L2).

Outro desejo é do domínio do cálculo matemático, e informática do mundo digital. Às comunidades Guarani/Kaiowa, sempre solicitaram uma educação escolar formal de domínio

do letramento, leitura, saber falar e escrever bem a língua nacional do país, para poder entender e barganhar valores no mundo capitalista.

Percebe-se que os sujeitos querem aprender a leitura o letramento e o cálculo de uma segunda língua em que esta, ao mesmo tempo o escraviza. A língua dominante carece para esses povos, porque é através dela que eles realizam todas as operações com a sociedade do entorno. A língua portuguesa em contato permanente com indígena resulta numa necessidade de aprendizado dessa segunda língua que é estrangeira, mas torna-se necessário ao indivíduo indígena que numa fronteira linguística, entre a língua autóctone e a língua portuguesa, obriga os sujeitos mergulhar nela e absorver desta uma nova cultura linguística.

O domínio da oralidade e escrita de uma segunda língua, a língua vernácula do país, aos povos indígenas é vital, tanto nas convivências intertribal ou com os não índios, para poder conseguir emprego ou mesmo para autodefesa como diz E. Orlandi:

“Vê-se assim que o domínio do dialeto padrão, socialmente exigido, se torna um instrumento necessário aos índios em certas situações de confronto político. E não apenas as regras gramaticais do dialeto padrão, instituídas em um processo histórico que legitima certas formas de dizer – o que dizer, como dizer, onde dizer-, mas também as regras do discurso, decorrentes de ser a linguagem, além de instrumento de comunicação, suporte do pensamento e “lugar de confronto ideológico, em que a significação se apresenta em toda sua complexidade” (E. Orlandi apud Silva-2004 pg.45).

Para os índios o bilinguismo é compulsório e não facultativo como para os não índios. As dificuldades pedagógicas linguísticas nas salas de aulas de ensino formal com alunos Guarani/Kaiowa referente à leitura e o letramento em que a prática escolar, é numa segunda língua, língua portuguesa é quase impossível haver um bom rendimento. Na pesquisa-ação em estudo a língua Guarani/Kaiowa é a realidade do contexto vivenciado pelos indivíduos e é, a primeira língua de comunicação entre os falantes.

A proposta pedagógica do Projeto *Arandu-Mixĩ*, inspirou-se, na pedagogia Freinetiano que procurava seguir o empenho dos alunos e transformá-los pelos alunos por uma vivência coletiva, permeada pelo meio ambiente, pela ação. Para ele, a liberdade faz parte do aprendizado histórico social. O aluno deve querer estudar de livre e espontânea vontade, compreendendo seu contexto.

A alfabetização e o letramento na língua indígena Guarani/Kaiowa, é ainda um universo pouco explorado, com poucos caminhos para adentrá-la. O sistema linguístico Guarani/Kaiowa, difere um pouco da língua portuguesa, em relação à fonética, léxico e o sinal gráfico dos fonemas. Certamente há carência em estudar esta realidade linguística, uma vez

que há poucos estudos nesta área, porém, este não é o tema desta pesquisa, estes fatores da língua não serão explorados.

É preciso, no entanto, considerar a variedade linguística presente entre as áreas onde o Guarani/Kaiowa é falado.

Destaco as variedades de linguagem e diferenças entre a língua Kaiowa “homogênea” usada na Aldeia Panambizinho e de Kaiowa adultos da Aldeia Bororó e também do Guarani-ñandeva, da mesma aldeia, em que muitos léxicos da língua são idênticos ao do guarani de fronteira entre Brasil e Paraguai. Aqui uso o termo “*língua Kaiowá pura*” baseado empiricamente na categoria usada pela própria comunidade segundo a qual é considerada pura, a língua que não “tem variação”. É, portanto, a língua conservada a partir da fala das pessoas mais idosas e assim repassada para as novas gerações. Não se tem uma referência de pesquisa linguística local para determinar o que é esse chamado “purismo” na língua Kaiowá.

Para elucidar o que estamos tratando como variedades, recorro a (MELLO, 1999) que:

Em geral, o termo variedades é empregado para caracterizar certa uniformidade na fala de um grupo de indivíduos que faz uso de uma determinada língua, em uma determinada região ou classe social (Melo, 1999 pg. 25).

Variedade, desta maneira pode ser entendida como a forma convencionalizada pelos membros de uma comunidade de fala<sup>13</sup> em usar a língua. Não tem uma conotação de *status*. Tanto a variedade culta como não, se coloca no mesmo patamar. Nesse sentido optamos por denominar variedade, na perspectiva de MELLO acima citada.

Para entender melhor essa área geográfica da língua guarani, abordaremos a seguir as regiões onde falam esta língua, o Tetã Guarani.

### **1.3 Tetã Kaiowa: uma perspectiva histórico-linguística**

Para os Guarani/Kaiowa, o que caracteriza suas fronteiras geográficas territoriais é a língua. Poderíamos comparar com a frase de Fernando Pessoa, “A minha pátria é a língua portuguesa”, arrisco em assimilar que, a pátria dos indígenas Guarani/Kaiowa, seus limites fronteiriços são espaços onde falam a língua guarani. Porque estes indivíduos falantes da

---

<sup>13</sup> Comunidades de fala: Conforme (Crepald, 2012) comunidades de fala são grupos sociais que se identificam como diferentes de outras comunidades por elaborarem um conjunto de regras implícitas de uso de línguas que determinam o comportamento linguísticos e que marca a diferença.



língua nativa guarani, convivem em harmonia e vivem reciprocamente bem. A língua guarani é a sua identidade. Isso é tão evidente, porque, existem vários paraguaios vivendo entre os Guarani/Kaiowa, e que constituem casamentos entre estes com mulheres indígenas.

Conforme BRAND e PEREIRA, (2006), *os guarani ocupavam diversos lugares que os espanhóis chamaram de “províncias” por apresentarem características comuns, como a língua, organização em aldeias, papel dos xamãs, prática da antropofagia e na maneira de falar (dialetos diferentes).*

As regiões geográficas ocupadas pelos povos guarani era imenso. Uma grande área da América Centro Sul. Para compreender melhor este território linguístico, leremos as escritas de (BRAND e PEREIRA, 2006).

Os guarani ocupavam um vasto território que ia da costa atlântica- S. Vicente, no Brasil, até a margem direita do Rio Paraguai e do sul do Paranapanema e do grande Pantanal ( ou lago dos Charaies), até as ilhas do delta, perto de Buenos Aires. Outros guarani foram encontrados no início dos Andes, da cidade de Santa Cruz, para o sul (BRAND e PEREIRA, in Mimeo, pud Melia, 1992, p. 20).

Conforme relatos de alguns caciques rezadores (*ñanderu*), a origem dos kaiowa é no “yvy-pyte”<sup>14</sup> acreditam que neste local que originou o guarani. Outros dizem que o kaiowa surgiu no “Cerro Apyte”, que fica no centro do país Paraguai. A origem dos guarani ainda de acordo com Brand e Pereira é:

Os povos do tronco Tupi-Guarani sejam oriundos (a uns 5.000 mil anos atrás) da região de Ji-Paraná e Aripuanã, afluentes do Rio Madeira, em Rondônia. (Meliá, 1992:16). De 3.000 anos para cá teriam se dispersado pela Bacia Amazônica, através dos rios e por volta dos 2.000 anos, com novas dispersões, teríamos a separação entre os povos hoje reconhecidos como os tupi e os guarani. Com o passar dos tempos, os guarani teriam chegado até o território onde foram encontrados pelos espanhóis.(Brand e Pereira, C. In. Mimeo, 2006).

Nesta pesquisa-ação, realizado na RID, Aldeia Bororó, os indivíduos que compõe o grupo de estudo, a grande maioria é da etnia Kaiowa, pois somente três pessoas são da etnia Guarani-Ñandeva. Uma questão marcante que se percebe, é que a identidade linguística marca o espaço territorial e fronteira onde os Guarani/Kaiowa fazem a perambulação,

---

<sup>14</sup> Yvy Pyte ou Cerro apyte”, na concepção cultural Kaiowa e dos Pa’i Tavy Terã é um lugar imaginário, onde a etnia se originou, (centro da terra ou meio).

“*oguataha*”<sup>15</sup>, em busca de melhores condições de sobrevivências. O que faz o indivíduo ser étnico e ter auto-segurança nas migrações, é a língua, independente de país. Isto é bastante evidente, porque, a maioria dos alunos do Projeto *Arandu-Mixĩ*, não tinha documentos pessoais. A prática de viver na informalidade.

Outro fator que caracteriza o espaço linguístico, Kaiowa, é a religiosidade-mística. A língua Kaiowa, expressa a fé e devoção para os indivíduos étnicos. É através dela que o *Ñanderu* dialoga com *Ñandejara*<sup>16</sup> e invoca os seres sobrenaturais que se se materializa, para o mesmo, em que esses seres divino, expressa sabedorias ao rezador, para poder curar os enfermos e nos batizados ter inspiração de *Ñandejara* para poder dar nomes para as crianças o “*Tupã Rera*”<sup>17</sup>

Um fato histórico que ocorreu na Aldeia Jaguapirú, no início da década de 1990, sobre a questão do território linguístico, foi em que, dois líderes Kaiowa, (Carlito e Biguá), necessitavam colocar um nome indígena, num estabelecimento de ensino que o município acabava de construir em 1992, como na região não houve consenso, recorreram ao apoio dos Xamãs Kaiowa do país vizinho Paraguai, onde após longas rezas no ritual étnico, foram inspirados por *Ñandejara* que o nome da escola seria, *Tengatui-Marangatu*, (uma relíquia íntima guardada e sagrada), e as autoridades da prefeitura expressaram como “lugar de ensino eterno”.

Ouvindo o *Cacique-Ñanderu*, Jorge da Silva, da terra indígena, “*Pindó-Roka*”<sup>18</sup>, das Serras de Maracaju, no Estado de Mato Grosso do Sul, expressou que:

“Em toda terra indígena, *tekohá*, o *xiru-kurusu*, *mimby*, tem um lugar seguro, seu território próprio, (...), sua oração, sua linguagem, (...), cada *xiru* tem sua oração, para dialogar com *ñandejara*, (...), os objetos sagrados, seus espíritos, tem uma área territorial que as pertence, (...), o *xiru* que é do *ka’aguyrusu* é dessa região, (...), o que é do *Pindo- Roka*, é de lá, (...), se mudar de lugar o *ñanderu* tem que ter sua linguagem, para que o espírito, dos objetos sagrados os acompanha. Que na língua *kaiowa* é: *xiru oguereko ñembo’e*, possui a língua”.(Jorge da Silva, Abril de 2012).

Então o que marca o território dos Kaiowa, são os espíritos místicos dos objetos sagrados do lugar, a língua e a linguagem que cada *xiru-kurusu*<sup>19</sup> possui. Também os seres

<sup>15</sup> Oguatahá: Costume cultural dos Guarani/Kaiowa, de perambular pelo seu grande território linguístico.

<sup>16</sup> Ñandejara: Léxico da língua Guarani/Kaiowa que expressa nosso Deus supremo.

<sup>17</sup> Tupã Rera: Nome de batismo que a criança índia recebe através do Ñanderú, inspirado por Ñandejara, no ato do batismo mongara’i.

<sup>18</sup> Terra Indígena Pindó Roka: Localizado nas regiões da Serra de Maracaju-MS, reivindicado pelos Kaiowa. Uns dos territórios sagrados dos Kaiowa.

<sup>19</sup> Xiru-Kurusu : O termo *xiru* tem dois sentidos. Pode ser usados para se referir exclusivamente ao bastão ritual, mas também é utilizado para designar o conjunto dos objetos rituais, como categorizar englobantes. (estilo altar).

sobrenaturais, (guardiões) que é propiciada pela natureza, ou seja – os diversos “*jara*”<sup>20</sup>.

Nas assembleias mencionadas para a formação do Projeto *Arandu-Mixĩ* evidenciava-se que para os *Xamãs, Ñanderu* (rezador), a língua e a linguagem dos cânticos são os fatores que marca o Tetã-Guarani. Assim, para começar o diálogo, a oração com *Ñandejara*, eles se ligam através de uma conexão de invocação, som do objeto sagrado, *mimby*<sup>21</sup>. Eles dizem: “*Amondota xe marandu, xiru-kurusu ñeengatu, xe ambu-ambu, ndeve, oky hãgua oreve*”. Este é um exemplo de diálogo, reza, diálogo com o criador supremo, solicitando chuva.

O poder da linguagem entre o *xiru-kurusu* e o *Ñanderu* (rezador), depende da língua nativa indígena, em que o indivíduo nato adquiriu em sua convivência e aprendizagem com outros *Xamãs, (Ñanderu)*, ao longo da vida. É através da língua nativa que produz a essência cultural kaiowa, a língua étnica, quando exprimida verbalmente produz a seiva cultural da religiosidade guarani. Para expressar melhor esse relato de religiosidade linguístico cultural, recorro a Bakhtin, que afirma:

“Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor; somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (...) os sujeitos não adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”.(Bakhtin, 1979).

O despertar da consciência linguística do kaiowa, desde criança, é absorvida ouvindo e gravando mentalmente, através da oralidade, as rezas e culturas, de gerações em gerações, e é, também através desta prática que a pedagogia tradicional nativa acumula o depósito da linguagem e da crença mística adquirida com anos de vivências. A língua e a linguagem sagrada, para que o indivíduo tenha competência, depende da absorção mental, raciocínio, adquirido nas convivências com a informalidade com os *ñanderu*.

O espaço territorial de ocupação, a cultura, e a língua indígena são fatores que marcam a fronteira da pátria linguística guarani, parafraseando, BAKHTIN (1979) “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”.

Para refletirmos sobre a língua guarani e suas variedades lingüísticas em usos nesses espaços geográficos mencionados anteriormente, cito os tipos e povos que usam essas línguas autóctones.

A língua guarani vem do tronco linguístico tupi, família tupi-guarani. As variedades e

<sup>20</sup> Jara : Ver em “A Replicação das Doutrinas do Tekojara no Ethos Kaiowa : ensino e aprendizagens dos mitos (artigo apresentado no II CIAEE – UFGD- Junho/2012)

<sup>21</sup> Mimby : O mimby é utilizado para espantar a tempestade, o temporal é só tocar o instrumento que o temporal vai embora(PASCHOALIK, 2008 : 89).

variantes linguísticas derivadas da língua guarani, são *Ñandeva, Kaiowa, Mbya e Xiripa*.

Assim como o Tetã-Guarani, que abrange uma macro-área territorial, leremos a seguir a identidade e fronteira linguística da comunidade da Reserva Indígena de Dourados, local onde está acontecendo a pesquisa-ação, porém, com uma densidade demográfica altíssima, pouca área de terra para os povos indígenas, e conflitos linguísticos diversos.

### **1.3.1 Identidade Linguística - fronteira e territorialidades dos povos Guarani/Kaiowa da RID**

Os povos indígenas antes do contato tinham uma vivência singular, possuíam uma biodiversidade rica em tudo que o ser humano precisa para viver bem, de onde também se extraíam, os alimentos, remédios naturais, raízes, mitos, lazer, o livre trânsito, e principalmente a questão da língua entre os povos de um mesmo subgrupo linguísticos.

O espaço e fronteiras etno-territorial, sem invasões culturais e físico do não índio e também sem interferências linguísticas da língua portuguesa, propiciava aos Guarani/Kaiowa terem uma língua nativa autóctone homogênea. A pureza lingüística.

A língua nativa é essencial para as práticas religiosas e transmissão de saberes milenares para a perpetuação de toda cultura étnica. Numa cerimônia cultural, os cânticos, as rezas ou mesmo as diversões cotidianas que são as essências culturais dos povos, é ela o canal de transmissão desses conhecimentos étnico. Uma outra língua estrangeira que não seja ao do povo com certeza não contribuirá perfeitamente como instrumento de comunicação. Assim como conhecimentos culturais e pensamentos singulares étnicos, o elo o canal é a língua indígena como também para a absorção de cultura dos conhecimentos letrados.

O povo Guarani/Kaiowa necessita da natureza ecológica para a prática e manutenção cultural da língua, é através da observação de tudo que compõe a floresta, os rios, os animais e a imensidão celestes que faz absorver conhecimentos, saberes míticos, relembrando e memorizando os nomes das partes que compõe a biosfera e a biodiversidade na convivência com a natureza.

Os indivíduos necessitam da vivência e convivência com a natureza. Essa prática é a razão da vida do índio. A prática da vivência com o meio ambiente, seres vivos animais e vegetais são recursos essenciais para que os mesmos inspirem e vivem a religiosidade, cosmovisão, mitos, crenças e o universo linguísticos. A religião étnica está interligada com natureza. O cacique Ñanderu Jorge Gomes, da aldeia Pirakuá, Bela Vista-MS, assim se expressou:

Eu vendo o tempo em que as plantas e árvores florescem e que dão frutos, pude perceber a época em que os peixes estão bom para pescar, quando estão mais gordos(...) onde ficam, fiquei sabendo que na beira do rio onde tem figueira ou ingá, nos meses de Dezembro e Janeiro é lá que está o dourado, pirapitãnga, pacu ou curimba(...) porque eles comem essas frutas, gostam muito” (entrevista em 22/12/2011).

Participando do II Encontro Internacional de Jovens Indígenas de MS, ocorrido em Dourados-MS, entre os dias 27 a 29/01/2012, o professor da etnia terena Elvison da retomada da “ Mãe terra Miranda”, assim se pronunciou: *A educação indígena é complexa é difícil, para nós conseguirmos ter uma educação indígena de fato, nós precisamos retomar nossas terras ancestrais e deixar reviver, reflorestar novamente, porque sem a terra não dá para ter educação.*

A língua nativa expressa as imagens vistas e vividas pelos indivíduos ou mesmo quando vêem ou ouvem uma expressão, conseqüentemente vem a imagem na memória do indivíduo o que está sendo expressado. “O plano de expressão do signo linguístico costuma também ser denominado, segundo a tradição linguística estruturalista de Ferdinand de Saussure, de significante. O plano de conteúdo do signo, segundo esta mesma tradição, é também denominado de significado”, (Maia, 2006, pg. 55). Ainda parafraseando o autor o signo linguístico é um objeto mental e o referente do signo é um objeto do mundo material. Exemplo, o animal gato não está, obviamente, dentro de nossa cabeça. O que está em nossa mente é a imagem mental do animal. No caso das comunidades Kaiowa, alguns nomes de vegetais, animais, ou costumes ancestrais que quase não tem mais prática na oralidade da própria língua de berço, é porque, não existem mais, foram sendo reduzido, devido aos desmatamentos, foram extinto devido à ação predatória do homem.

A falta da fauna e flora e dos rios que forneciam recursos de sobrevivências e linguísticas são razões de muitas perdas de léxicos da língua indígena. A ecologia linguística depende do meio ambiente. Ela é determinada pelo grupo que aprendem e que a usam e transmitem a outros, visualizando os seres vegetais, animais e demais componentes do ecossistema. É possível afirmar que poucos são os indivíduos que ainda falam suas línguas de origem. A pureza da língua e linguagem guarani.

Na aldeia há ainda momentos culturais preservados em rituais de rezas, festas como chichas<sup>22</sup> é nesses momentos que a língua de berço é relevante. As gerações mais novas usam uma linguagem e vocabulário híbrido, uma mistura da língua nativa, espanholada e o

---

<sup>22</sup> Chicha: Bebida tradicional fermentado de cana ou milho, servido em festa tribal.

português. Essa linguagem é a “jopara”<sup>23</sup> essas variedades lingüísticas será melhor explorado na sequência do trabalho.

Um das virtudes do povo guarani que ainda está vivo nas vivências e convivência é a língua. Apesar de sofrer transformações, receber empréstimos e variantes lingüísticas<sup>24</sup>. A língua nativa foi um dos principais recursos culturais que os identificou na diferença, até os dias atuais, como um povo. A língua dos povos Ñandeva/Kaiowa foi o baluarte da identidade e de luta pelos espaços territoriais usurpados. Eles necessitam dos territórios tradicionais para a manutenção e vitalização cultural lingüísticas nativa.

Percebo que a educação indígena está interligada com a natureza e também para que a educação escolar formal se concretize é necessário que a comunidade indígena retome suas terras tradicionais ancestrais.

Essa questão é prescindível para a RID, porque a juventude vem sofrendo desagregações culturais, a língua indígena vem sendo desgastada, deslocada, a manutenção lingüística está sendo pouco valorizada pelos jovens. Várias são as razões e as motivações para que isto ocorra, umas das razões dessa perda, é a falta de terra. Isto porque, sem esses recursos naturais não são possíveis os anciãos repassarem as gerações mais novas os conhecimentos milenares. Porque é necessário o indivíduo visualizar o objeto para depois expressar na língua nativa o componente do ecossistema. Essa prática será melhor demonstrada na aula de campo sobre ervas medicinais, *pohã ñaña rehegua*, com os alunos no terceiro capítulo. A falta desses recursos torna-se uma questão negativa para a prática da etno-linguagem.

Após e durante o contato o que houve foram exploração, aniquilamento humano, espoliações das terras, genocídio e em algumas regiões do país o etnocídio e glotocídios. As línguas indígenas sofreram essas interferências e ainda nos tempos atuais vem sofrendo, desgaste, deslocamento e tentativa de genocídio lingüístico.

No início do contato o signo da cruz e da cristandade, luso-hispano, através dos missionários jesuíticos, com objetivos de catequização do povo, que nas suas concepções eram, povos ímpios, sem alma e fé, implantaram a educação escolar com a finalidade de imersão dos Guarani para os costumes da cultura da língua portuguesa. Por volta do século XX outros missionários evangélicos presbiterianos americanos do (SIL)-Summer Institute Of

<sup>23</sup> Jopara: Na linguagem Guarani/Kaiowa é qualquer mistura, algo que não tem pureza.

<sup>24</sup> Variantes e variedades lingüísticas – misturas de línguas em contato, a linguagem de um povo falante de uma mesma língua varia dependendo da idade região, grau de escolaridade. Exemplo: guarani nhandeva difere um pouco do Guarani/Kaiowa porém os dois pertencem ao tronco lingüístico - tupi guarani. Ver melhor em ALTENHOFEN, 2011.

Linguistic, que também tinha os mesmos objetivos jesuíticos, repetiu novamente com os Kaiowa da região de Dourados uma educação de assimilação e incorporação à cultura ocidental.

“Esses educadores / missionários utilizariam a língua materna para a alfabetização de alunos indígenas, com o objetivo de facilitar a aprendizagem em segunda língua, ou seja, o aprendizado em língua materna servia como ponte para o ensino de português, com todos os valores culturais brasileiros. O objetivo primordial visava, pois, a integração/incorporação dos índios à sociedade nacional através do programa da educação indígena bilingue-bicultural. Outro elemento fundamental era possibilitar aprendizagem voltada para o ensino religioso e a leitura da bíblia” (Brito,1995, pg. 41 apud Lourenço, 2008, pg. 173).

O povo Guarani é religioso por natureza, rezam para o nascimento da criança, crescimento, durante toda a vida adulta do sujeito, nos trabalhos, andanças, e na hora de ir para o túmulo. Atualmente alguns indivíduos membros de comunidades que ficam próxima a centro urbano, vêm perdendo essa prática por falta do domínio da língua indígena. A força do pensamento e sentimento é transmitida através da força da palavra étnica. Percebi que em certas circunstâncias do cotidiano da vida dos Guarani/Kaiowa em que está presente o homem não-índio, a raiva, as decepções, as angústia ou lamentações é expresso na língua indígena.

Na cultura Kaiowa a língua é o principal instrumento de poder, prestígio, respeito e também pode ser o motivo das divergências das idéias. Bakhtin, “*a língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (energia), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala*”. Os guarani faz do cântico, através da palavra, acompanhado dos instrumentos objetos sagrados, (*mbaraka, mimby, takua, e o xiru- kurusu*), sua força de fé e devoção.

Então a força da palavra produz força-potência, crença em sujeitos crentes, num determinado estado místico. Essa crença, a energia que sai da palavra, produz efeito no sujeito destinatário, seja para o bem ou para o mal.

“O feitiço: A palavra que mata (...) o feitiço é uma prática tradicional amplamente conhecido dos kaiowa-guarani (...). Um número significativo de informantes manifestou a convicção de que os suicídios são provocados por força da prática do feitiço (...). Os caciques dizem que é feitiço e parece muito mais fácil fazer mal do que curar hoje”, (Brand, 1997, pág. 187-189).

A força espiritual de um cacique *Ñanderu* depende da quantidade de rezas que este domina, a capacidade de improvisar versos numa festa cerimonial como chicha e os rituais tipos de rezas para benzimentos de certas enfermidades.

A palavra que cura, que ameniza a dor, pode ser a mesma que mata. Na crença mística

o que mais o Kaiowa teme é o feitiço. Um indivíduo feitiçeiro pode ser uma ameaça para a comunidade étnica. Para curar um mal provocado pelo feitiço, é só com os benzimentos e rezas de um outro sábio *Ñanderu*. Ouvi um senhor guarani da aldeia Pirajui, município de Paranhos-MS, dizer que, “*um bom cacique rezador também deve entender de feitiço para combater os males quando solicitado*”. Neste jogo entra a força da palavra.

Relembrando minha história, na aldeia Bororó, recordo que meu pai plantou um alqueire de soja, foi na década de 1970. Nesse período a lagarta rajada que não existia anteriormente, atacou a lavoura. Inseticida que passava com pulverizador-costal, não conseguia combater o inseto. Então minha mãe chamou o *Ñanderu-Cancio* para benzer a roça. O *Ñanderu-Cancio* com meu avô Gua`a rezou em toda lavoura, depois de feito a oração, solicitaram que ninguém adentrasse ao meio das plantações num prazo de três dias ou até chover. Passado o tempo solicitado meu pai foi ver sua roça e percebeu que as lagartas viraram somente pó, morreram todas.

Apesar de haver estas crenças religiosas fortes, hoje muitos representantes dos povos sente a religiosidade um pouco diluído e, atualmente, os indivíduos tanto das aldeias Bororó e Jaguapiru buscam outras religiões. Destaque seja dado as igrejas evangélicas porque entendem que esta levará a encontrar cura em todas as áreas quer na saúde quer no nível espiritual ou para evitar vícios.

Isto também se deve ao fato de que são poucos os rezadores tradicionais que, por força do contato com o homem branco passou a se ver oscilando entre a sua crença tradicional e a do homem branco. Muito provavelmente, passe a buscar ajuda espiritual em ambos os lugares o que enfraquece, conseqüentemente, a fé tradicional. Reflito aqui as palavras de Limbert docente do Programa de Mestrado em Letras da FACALE/UFMG, “*a palavra no sentido imaterial, se não crer nela, ela não atinge os objetivos, porque às vezes o sujeito não crê.*”

Certa ocasião, presenciei e registrei o discurso de um líder Kaiowa da aldeia Bororó. Este líder era alguém respeitado na comunidade que nele depositava respaldo político e confiança:

*Xe há xe mbaraka, xe ñembo´e, aguae Brasilia-pe, aña´e karaí kuera, mbyky há hipoguasuva*, que traduzindo estas expressões, é: eu junto com o meu chocalho e canto, falo com os homens brancos de Brasília, curto e grosso” (fala do Kaiowa Carlito de Oliveira).

Na minha convivência, pude perceber que em certas ocasiões de alguns discursos entre os indígenas o indivíduo receptor da mensagem, através da palavra pode ser machucado. Às



vezes os sujeitos quando ouviam alguma coisa que não era de bom grado, calavam e se retiravam. Isso acontece muito nas escolas, e reflete como evasão e repetência.

Historicamente podemos perceber isto nos cinco séculos de opressão na vida dos guarani, em que na maioria das vezes, quando sentiam ameaçados batiam em retirada. Uma das estratégias de sobrevivência.

Esse lugar do indígena na história, conta com pouco registro, porque a sua voz não contou esta história em livros. A história foi escrita pela ótica do colonizador e o que perpetuada nos acervos bibliográficos são as histórias do colonizador opressor. Certamente por isso que pouco tem conhecimentos das vivências culturais étnicas dos povos indígenas.

A idéia colonialista que perpetua até nos dias atuais vem engolindo, expoliando um dos últimos resquícios culturais que ainda resta aos povos indígenas que é a língua nativa. Na atualidade quando discute as questões indígenas aparecem pontos de vista e concepções deturpadas, estereotipadas que não acontece mais, até porque, qualquer povo não é estático, a cultura se transforma, estão em constantes transculturalidade.

A língua também sofre essas interferências, forte impacto, como foi dito anteriormente em que comprova o comportamento linguístico que a língua indígena sofreu imersão, diluindo-se. Dessa diluição desse hibridismo linguístico surge uma nova linguagem que é o Jopara.

Focalizando em particular o contexto social linguístico da Reserva Indígena de Dourados, as duas aldeias que a compõe, os indivíduos vivem em constantes contatos e conflitos entre língua indígena e língua dominante do entorno. Nessas aldeias, convivem sujeitos em que seus ascendentes, são originários de dois troncos linguísticos, Tupi-Guarani e Aruak. O primeiro está subdividido em Guarani-Ñandeva e Guarani-Kaiowá e a do tronco Aruak<sup>25</sup> descendem os Terena.

Os Guarani/Kaiowa da Reserva Indígena de Dourados, são os que cultivam mais a língua, enquanto que a etnia Terena, douradense, a língua nativa é falada somente pelos mais idosos e anciãos. Pela proximidade dos centros urbanos de Dourados e Itaporã, casamentos interétnicos, práticas pedagógicas escolares que não valoriza a língua dos povos a língua portuguesa está sufocando, deslocando as línguas autóctones.

As línguas estão sendo desgastadas, diluídas, dissipadas no contexto social das aldeias. Essas consequências são também reflexos, por falta de interesses ou aplicação de projetos pedagógicos específicos em instituição pública de ensino formal que atuam nas

---

<sup>25</sup> Etnia Terena: Pertencente ao tronco linguístico Aruak. Ver Cardoso de Oliveira (1976) e Susnik (1981).

aldeias e nos espaços de eventos linguísticos.

As situações linguísticas dos povos dessas terras indígenas são complexas, porque, existem sujeitos falantes monolíngue na língua nativa ou português, bilingues e multilingue, tanto em língua indígena e português. Esse contexto singular também dificulta para que os poderes públicos de ensino implante projetos pedagógicos específicos para as instituições escolares locais. Um projeto específico dessa natureza é mais propício, mais fértil, na aldeia Bororó, onde a comunidade é mais homogênea em língua Guarani-Kaiowa.

É neste cenário, considerado pluricultural e por consequência multilingue, que se instala o *locus* da pesquisa, principalmente por considerarmos um contexto sociolinguístico complexo. Pereira (1999), diz que:

“A caracterização de um contexto sociolinguisticamente complexo envolve vários aspectos, dentre os quais a existências de várias línguas as diversidades dialetais-incompreensíveis ou não- as formas culturais das interações sociais, as crenças e as atitudes em relação ao diferente.”(Pereira 1999).

As fronteiras e territórios linguísticos da comunidade Guarani-Kaiowa da Reserva Indígena de Dourados são bem perceptíveis nas convivências interétnicas e no ir e vir em busca de necessidades básicas de sobrevivência e ou nos trabalhos, são locais onde dão as interferências linguísticas, troca de falares e até o hibridismo linguístico.

Então o entrosamento, as mesclagens e conflito linguístico são constantes. Não pode ignorar que para alguns indivíduos a língua portuguesa de contato é estrangeira, para estes a fronteira linguística é mais forte, sólido, causa mais impacto.

A língua portuguesa é como brisa que sobrevoa e transpassa espaços das aldeias e que estes locais são como ilhas de sujeitos falantes de língua indígena. A língua nativa é considerada como língua de grupo subalterno em relação à língua dominante.

A língua vernácula do estado brasileiro possui vários canais de propagações, tais como; recursos impressos, rádio-difusão, tv, internet, música, etc, tudo isso, contribui para que a língua indígena perde prestígio e espaços sociais.

Então quanto mais recursos eletrônicos, audiovisual ou digital adentrar a fronteira das terras indígenas, mais desgaste sofrerá a língua nativa. Uma outra questão que ajuda a subtrair a língua guarani, são os espaços linguísticos intracomunidade, porque, nos espaços linguísticos das aldeias, como igrejas, escolas, campo de futebol, Posto de Saúde, Posto da Funai, a língua predominante é o português a L2.

O índio não deixa de ser índio, por não saber falar a língua indígena nativa ou

simplesmente por falar um português étnico<sup>26</sup>. Não significa que é aculturado, genérico, sem cultura alguma. Porque não existe pessoa sem cultura, às vezes a cultura está em constante transformação ou em adequação as realidades do entorno por necessidades. A antropóloga M. de Lourdes Beldi de Alcântara, analisando a realidade dos jovens da Reserva Indígena de Dourados, afirma que:

“estes vivem num contexto que denomina (in between) entre as antigas e novas estruturas, num processo de construção identitária de difícil negociação. Como consequência deste contexto, algumas das tensões que os jovens indígenas devem encarar serão: a passagem da família extensa para uma nuclear; a relacionada ao surgimento de uma nova categoria social-a de jovem não casados-que lhes outorga uma posição nova e complexa na estrutura social guarani(pois, os que não se casam não encontram um lugar na estrutura social da aldeia)”. (Alcântara, M.L., 2007, op.cit.).

Indivíduos que em alguns discursos são tratados como “índios genéricos”, que não falam mais a língua étnica, na ótica dos ocidentais serão apenas índios. Ouvindo o líder Kaiowa, Carlito de Oliveira, (terra indígena Passo piraju), disse: “*O índio traz na testa sua identidade é como a coruja...não nega sua cara*”.

Trazendo para discussão as palavras de ALCÂNTARA citado anteriormente, então a comunidade por falta de espaços territoriais e ter que se adaptar a um novo estilo de vida pós-moderna de família grande para nuclear, alguns costumes culturais lingüísticos vão ficando apenas nas memórias e deixando a prática do dia a dia. Acaba ficando inerte, latente nas memórias dos indivíduos, num imaginário.

Então nessa discussão lingüística das gerações mais novas, os jovens são os que mais sofrem as penalidades de sujeitos aculturados, sem identidades, porque estão perdendo a língua nativa. Todavia, estes, são frutos de uma longa história de opressão, discriminação e exploração. A própria história lhes outorgou este cenário de costume e jeito de viver, recorro as palavras de Laraia para explicar essa contenda:

“O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções.”(Laraia, 1989 pg. 46).

A língua portuguesa para os povos indígenas é vital, porque, em assembléia interétnica, garantir direitos constitucionais, jurídicos, concursos públicos, nos

---

<sup>26</sup> Português Étnico: Artigo de PEREIRA, M. C. (1997) – Alemão fala brasileiro no oeste paranaense? E as crianças ; como escrevem? (Mimeo).

estabelecimentos de ensino público, carece o domínio e competência.

Em termos da sobrevivência desses sujeitos, num oceano linguístico da língua dominante corre o risco de ser engolido por essa língua de contato, caso não tem entendimento dessa segunda língua. É através desse instrumento linguístico estrangeiro que em situações singular eles poderão expressar seus desejos, argumentos, sentimentos e razões. Então os Guarani/kaiowa devem conviver com duas culturas linguísticas para garantir suas sobrevivências. Dialogar com duas culturas. Uma informal e a outra do letramento.

Há o entendimento de que a escola indígena tem a missão de reconquistar o espaço cultural perdido, trabalhando preferencialmente a língua indígena com os jovens, como língua de instrução a língua indígena, ou em circunstancia como o contexto da RID, que tem alunos falantes exclusivos da língua portuguesa, que é sua língua de berço, para estes, a língua vernácula do país, será a base para a leitura e letramento.

Nesse contexto educativo a língua indígena, deve estar inserida no currículo escolar, para estudo como primeira língua, tanto para preservação e enriquecimento cultural e veicular nas transmissões de conhecimentos. Porém, não deve ser trabalhado somente como disciplina como língua estrangeira, deve ser um instrumento transversal linguístico e pedagógico.

Para entender essa ambiguidade, entre língua portuguesa e língua indígena, é necessário para uma melhor compreensão, recorrer a MAHER, que, em o texto, sendo índio em português, afirma:

As estruturas discursivas podem, literalmente, servir de matriz para a reorganização de um grupo étnico durante seus estágios de mudanças linguísticas e cultural(...)torna viável pensarmos na existência de um português índio utilizado para o mesmo fim(...)deste modo, a língua portuguesa acaba mesmo não sendo uma língua meramente emprestada do branco, já que muitos índios dela se apropriam e a moldam afim de, através de seu uso, construir e marcar suas identidades(...) “o português pode ser uma língua indígena”(...) claro que dizer isto é o mesmo que dizer que a construção da identidade não é do domínio exclusivo de língua alguma, ainda que ela seja, sempre, da ordem do discurso (Maher, in Signorini I-org, 1998).

A fronteira linguística entre uma comunidade falante de língua nativa e do português, que convivem geograficamente muito próximo, pouco se percebe, até porque, alguns indivíduos não índio entendem ou expressam alguns vocabulários em ambas as línguas, aproximando o contato fronteiro linguístico. Citam-se exemplos de diálogo entre um dono de bar com indígena:

Botequeiro: - Ô karai quer uma kãha?

Índio: - Vô come um gole.  
 Botequeiro: - Ô karai tem plata, heim!  
 Índio: - Índio trabaia no usina e ganho muito linero...

Durante várias vezes percebi que o diálogo dos Guarani-Kaiowá, fora do contexto das aldeias, busca falar somente na língua portuguesa, para demonstrar que dominam os códigos da língua majoritária, porém, entre indivíduos étnicos, falam somente na língua nativa.

Nota-se que para alguns indígenas, ter o domínio da língua portuguesa é uma questão de poder, ultrapassar fronteiras culturais, adquirir prestígio e *status* social.

A língua estrangeira, a L2, o português, adentrou nas comunidades kaiowa nos primeiros contatos com o advento da extração da erva mate laranjeira<sup>27</sup>, no início das décadas de 1910. Os ervateiros, peões, gatos<sup>28</sup>, da época necessitavam da mão de obra braçal dos indígenas, porque, estes conheciam as matas e sabiam o lugar onde existiam as florestas de erva mate adequadas para o corte e também a laranja nativa para colheita dos frutos e folhas para extrair a essência. Sobre esse período ouvindo o meu pai sr. Nicolau Machado quando entrevistado, dizia:

“A colheita da laranja ia de Setembro a maio de cada ano (...) agente cortava folhas juntamente com os frutos, agente ganhava por arroba, cada arroba era de 10 kilos (...) os laranjais ficavam na beira dos córregos, eu lembro que na primavera, não sei (...) as flores dos laranjais perfumava as matas (...) quando madurava as laranjas os papagaios e maritacas faziam festas. (entrevista: Setembro, 2009).

Os “gatos” levavam os indígenas por um determinado prazo de tempo, entre seis meses, e às vezes chegava há um ano. Os empregados indígenas trabalhavam nesse ritmo, porque às vezes deviam valores em dinheiro, roupas, e até ferramentas para os aliciadores de pessoas para o trabalho braçal. Precisava de um determinado prazo de tempo para o trabalho e receber algum saldo, para posteriormente retornar as suas aldeias. Isso reflete nas palavras do índio kaiowa, Brasilino Ramires- aldeia Tey-Kuê de Caarapó-MS:

“Agente pegava o adiantamento em dinheiro para ir com o “gato”, as vezes, quando voltava, a mulher já tinha criado galinha, tinha mandioca nova, cana de açúcar e sempre na espera do marido, para festejar na chegada, mas tinha que trazer dinheiro para comprar roupas e coberta”,(entrevista: Novembro de 2002).

<sup>27</sup> Extração da erva- mate: Tomaz Laranjeira conseguiu a concessão para extração da erva mate em 09/12/1882, do governo do Império brasileiro. Os limites abrangia de Rio Brillhante e Ivinhema ao norte, o Rio Paraná ao leste, o Rio Iguatemi ao sul e a Serra de Amambai ao oeste. (BRAND, 2001: 57-58).

<sup>28</sup> Gatos: Pessoas aliciadores de trabalhadores braçais, para trabalhar nas extrações de erva-mate ou nas derrubada de matas nas décadas de 1960/1970.

Então o aprendizado da segunda língua, a língua portuguesa, ocorreu informalmente, nas convivências nos ranchos<sup>29</sup> dos ervais nas derrubadas das matas, nos trabalhos braçais, nos cultivos das monoculturas do café e soja e atualmente nas usinas de cana de açúcar. Nesses ambientes linguísticos davam-se as trocas de falares em português, castelhano e também a língua indígena, foi o local de origem, o palco da linguagem jopara. Os indivíduos do sexo masculino foram os que mais aprenderam a língua vernácula do país, por motivo de necessidade e ter mais contato com o colonizador e de conviver mais com os não índios.

Aqui é oportuno discutir previamente que a língua pode ser adquirida na informalidade que MAHER (1990) e KRASHEN (1982) chamaram de input. A absorção linguística dá-se desde criança e percorre a vida do homem ao longo de sua vida, enquanto existir aprendizado. Para estes teóricos a educação formal, como a sala de aula, contribui para a aquisição do aprendizado de formação em que chamou de intake.

O contato permanente com o entorno e a necessidade de comunicação na língua dominante é umas das fortes razões para que os indivíduos busquem a aprendizagens de uma segunda língua, como diz Silva:

“A necessidade de escolarização entre os índios é hoje uma exigência dos próprios índios, que, cada vez mais conscientes da espoliação de que foram e são vítimas, exigem, como podem e quando podem, que a sociedade dominante crie condições para que, sem perderem as suas identidades, tenham a oportunidade de, da forma menos assimétrica possível, integrarem-se, não se assimilarem, à sociedade. Nesse processo, a aquisição e domínio da língua oficial são um instrumento básicos.”(Silva 2004, pg. 67).

Na atualidade a necessidade pela sobrevivência leva a buscar oportunidades melhores de trabalhos, aprendizado de profissões liberais para atuarem nos centros urbanos. Nisso parece estar a solução dos problemas atuais, haja vista que, a comunidade possui pouca terra para o cultivo agrícola. Dizendo em outras palavras, por não ser possível viver como viviam os antepassados, é necessário buscar alternativas. Todavia, para que isso aconteça é imprescindível o aprendizado da língua portuguesa.

Considerando a relação das línguas, entre a língua de berço e a língua portuguesa vale destacar a fusão das mesmas em que o guarani é também parte desta mescla. Assim, para designar esta mistura usa-se o termo jopara que passaremos a abordar na sequência.

---

<sup>29</sup> Ranchos de peões: Acampamentos onde hospedavam os trabalhadores rurais, na época da extração da erva-mate e derrubadas das matas.

### 1.3.2 A Linguagem – jopara na reserva indígena de dourados

Na culinária guarani, existe um tipo de alimento que as pessoas fazem, trata-se de uma mistura de arroz com couro de porco e o feijão (*kumandá*), preparado numa única panela, esse tipo de alimento é chamado de jopara. Também pode ser canjica (*locro*)<sup>30</sup> com o feijão *kumanda* e pucheiro<sup>31</sup>. Essa comida era típica dos trabalhadores braçais nos ervais e nas derrubadas das matas. Daí o termo jopara para as coisas que não são puras; qualquer coisa que não tem pureza seja nos alimentos, nos cruzamentos biológicos, nas letras de músicas regionais e na linguagem passa a ser entendida como um jopara. É uma mistura de qualquer coisa.

Certa vez, ouvi um velho sul-mato-grossense que foi um dos fundadores da cidade de Dourados dizer: “*O cavalo puro não é muito bom, o mestiço, este, aquece o trabalho*”.

A linguagem jopara, numa ótica histórica, constata-se que teve origem, ou princípio na colonização do Brasil, com a língua Nheengatu<sup>32</sup>, em que os portugueses através dos padres jesuítas criaram essa linguagem para se comunicarem com os indígenas Tupinambás, mais especificamente no litoral.

No Estado do Mato Grosso do Sul, num olhar mais específico para a região da grande Dourados a linguagem jopara teve mais ênfase em misturas linguísticas, logo após o fim da guerra do Paraguai, em 1869, em que essas terras, o governo do império brasileiro, passou para as concessões de Tomáz Laranjeira<sup>33</sup>, para extrair erva-mate. Laranjeira usou mão de obra dos indígenas Kaiowa e paraguaios dessa região. Estes trabalhadores braçais ficavam acampados em grupos em ranchos. Então nos ranchos ervateiros, conviviam paraguaios, brasileiros e indígenas e neste contexto sociolinguístico entre os trabalhadores, deram as misturas das línguas, castelhano, guarani indígena e do Paraguai, e também a portuguesa, além de casamentos entre mulheres indígenas com brasileiros ou paraguaios e vice-versa.

A população fronteiriça do cone-sul do MS, convive com cultura mista de origem espanhola, paraguaia, correntino<sup>34</sup>, gaúchos do sul do país, brasileiros de outras regiões do Brasil e os nativos-guarani. Uma mescla de diversidade multicultural e multilíngue, originou a linguagem mista, híbrida que é o jopara.

<sup>30</sup> Locro: Alimento feito de milho usados pelos indígenas Guarani/Kaiowa e Paraguaios, nos ranchos de peões.

<sup>31</sup> Pucheiro: Osso bovino que os indígenas usam como alimento, cozido com mandioca.

<sup>32</sup> Neengatu -Linguagens usados pelos padres Jesuítas, principalmente José de Anchieta no século XVI, para comunicar com as etnias do litoral brasileiro, principalmente com os Tupi e Tupinambás. “Arte de Gramática”.

<sup>33</sup> Tomaz Laranjeira: Responsável pela concessão das extrações da erva-mate, que teve início em 1882 até mais ou menos 1960.

<sup>34</sup> Correntino: nome dado a pessoas originários do país da Argentina.

O jopara é o fruto linguístico dessas misturas de falares, costumes, alimentos típicos, e danças desses povos. Tomar tereré, chimarrão<sup>35</sup>, comer churrasco, mandioca, canjica (locro), músicas como chote, vanerão e polca<sup>36</sup>.

Atualmente, a linguagem jopara está em quase todos os espaços dialógicos da sociedade local, nos meios de comunicação, nas convivências do dia-a-dia, nos falares dos regionais que nasceram aqui no cone sul do estado do MS. Essa linguagem é bem expressada nas letras da música, “soy el chamamé”, dos músicos e compositores regionais,

Canto da Terra:

“Soy el chamamé, la tierra sin mal  
Déjame cantar en tu corazón  
Quiero ver la luz de tu libertad  
E después volar, en el resplandor de tu Sapucay  
No hay destierro para mi  
Soy el sol de nuestra gente  
El arraigo el a pasión  
Soy el alma de corrientes”

Pude ver cuando el ayer  
Era un estertor lejano  
que nacía en Yapeyu  
Caserío soy tu Hermano  
No hay destierro para mi  
Soy el sol de nuestra gente  
El arraigo e la pasión  
Soy el alma de corrientes

Soy el chamamé la tierra sin mal  
Déjame cantar en tu corazón  
Quiero ver la luz de tu libertad  
E después volar  
En el resplandor  
De tu Sapucay

Soy che amigo pueblo y te que retoza en la bailanta  
Un relámpago de amor soy tu corazón que canta  
No hay destierro para mi soy el sol de nuestra gente  
Del arraigo y la pasión soy el alma de Corrientes

Sou o chamamé a terra sem mal  
Deixa-me cantar em teu coração  
Quero ver a luz de o teu libertar e  
Depois voar pelo resplendor do teu sapucay

As línguas são formadas por gerações de povos, tempos de práticas e convivência, então quanto mais houver convivência entre os povos nativos guarani com os homens ocidentais, a aproximação dessa fronteira cultural, somada a linguagem jopara ficará mais

<sup>35</sup> Chimarrão: bebida servida com erva mate e água quente.

<sup>36</sup> Polca: estilo de musica paraguaia.



sólida. A linguagem é necessariamente um produto social, Como nós somos uma mistura de raças e fronteiriços, a linguagem jopara expressa a identidade do povo do cone sul do Mato Grosso do Sul.

Refletindo as palavras do Prof. Linguista, Rajagopalan, proferido nos seminários ocorrido na UFGD, entre os dias 06/12/2011 a 09/12/2011, em Dourados-MS, sobre línguas mistas disse: *“pureza étnica para falar uma língua pura... não existe...a pureza é morte de qualquer espécie.”* Ainda conforme o linguista, Max Müller, linguista alemão, expressa que as línguas mistas são metáforas para misturas de raças, miscigenações linguísticas. Uma linguagem pode ser fruto de uma colonização, herança de exploração.

O jopara (alimento) foi sustento para os trabalhadores braçais, tanto nos ervais e derrubadas das matas, no início da colonização dessas regiões. Esta linguagem ficou nas expressões do povo. Atualmente essa característica linguística expressa a identidade típica dessa população.

De posse dessas informações acredito que a linguagem jopara é o resultado dos cruzamentos biológicos e linguísticos entre povos indígenas e ocidental dessa região.

Esta linguagem é um instrumento de comunicação simples e torna fácil, a compreensão das expressões do contexto local. Os sujeitos nativos numa língua A, e um outro numa língua B, constrói neste contexto, uma terceira linguagem a jopara. Assim, ambos os falantes das línguas indígena guarani, (ñandeva e kaiowa), castelhano e o português, podem entender-se mutuamente mais facilmente.

“A competência gramatical é o saber linguístico abstrato que temos em nossa mente. Esse saber ou competência linguística é acessado toda vez que precisamos produzir ou compreender frases. O uso desse saber em uma situação de fala específica é que constitui o desempenho linguístico. Assim, pode-se dizer que, se a competência é uma saber, o desempenho é um fazer”. (MAIA, 2006 pg. 31).

O contexto linguístico da RID, é bastante misto, existe uma variedade de linguagem híbrida que são derivadas de variantes e variedades da língua Guarani/Kaiowa e do Guarani/Ñandeva e também do guarani do Paraguai, castelhano e algumas expressões do tronco Aruak, Terena. Essas miscigenações étnicas deram origem a uma linguagem popular, em que os indivíduos nesses cenários expressam melhores seus pensamentos e convicções com mais facilidade e ser entendido pelo outro, reforço a tese de MAIA (2006), exposto anteriormente.

O estudo da linguagem jopara nos trás no imaginário o espaço geográfico onde essa linguagem é falada. A composição populacional do lugar, a cultura, a música, dança, o modo

de vivência e convivência entre os povos nativos e colonizadores, além dos atuais imigrantes.

Para ALTENHOFEN (2011), as imigrações e contatos lingüísticos podem difundir e criar variantes e variedades de uma língua no espaço. Para ele, “*os mecanismo e variáveis que atuam no processo de territorialização lingüísticas, entendida como o assentamento de delimitação de variantes e variedades lingüísticas em uma determinada área de circunscrição e de domínio no espaço pluridimensional*”.

O estudo da linguagem jopara e seus espaços ocupados é semelhante a teoria de ALTENHOFEN, sobre territórios lingüísticos, haja vista que, na região do cone sul do Mato Grosso do Sul, onde vivem os povos Guarani/Kaiowa, existem essas variedades da língua guarani. Conforme o autor sobre espaços lingüísticos afirma:

O território é, por sua vez, a base físico – geográfica, a área onde se constituem territorialidades distintas. Por territorialidades entende-se, aqui, o espaço de uso real ou potencial de uma variedade ou variantes lingüísticas (ALTENHOFEN, in Seminário Internacional Línguas em Contatos. Pelotas: UFPel, 2011 – no Prelo).

Citam-se, alguns exemplos de linguagem jopara: *Ahatama Dorazo-pe* ou *ahatama puelo-pe*, que quer dizer vou a Dourados ou vou à cidade. Outro exemplo: *Xe há use feijão*. Quero comer feijão. Nestas frases percebe-se as misturas de escrita entre palavras da língua Guarani/Kaiowa com palavra aportuguesada ou do castelhano. Sobre essas questões MELLO (1999), explica que é característica do bilingüismo a mudança de código<sup>37</sup>, segundo a autora :

A mudança de código (codeswitching), o uso alternado de duas línguas em uma mesma enunciação ou conversação, é um dos aspectos do bilingüismo e é comum não só durante o processo de aquisição de duas ou mais línguas, mas também em qualquer fase do modo bilíngüe (Grosjean, 1982, pg. 204, apud, MELLO, 1999 pg. 86).

No trabalho da pesquisa-ação a percepção da linguagem jopara foi bem lúcida, os alunos Kaiowa têm a oralidade dessa variação popular em seus contextos de vivências, foi então necessário trabalhar o ensino aprendido das habilidades letradas da linguagem jopara.

---

<sup>37</sup> Mudança de Código : A mudança de código (codeswiching), ou melhor, o uso alternado de duas línguas em uma mesma enunciação ou conversação. Ver melhor em MELLO, pg. 85-95.

## **CAPÍTULO II- CULTURA – LÍNGUA E EDUCAÇÃO GUARANI/ KAIOWA**

### **2.1 O Grupo de Trabalho- as características do bilinguismo no contexto Guarani/Kaiowa em Dourados**

A partir deste capítulo tentaremos mergulhar no foco da pesquisa-ação e buscar vislumbrar questões específicas de ensino aprendizados da leitura e letramento que foi trabalhado com o grupo no início do ano de 2009 a 2011 na Aldeia Bororó. Refletiremos sobre questões singulares que são entraves para as aprendizagens, em contexto de indivíduos falantes da língua Guarani/Kaiowa.

Para compreender e entender as características do grupo estudado, em exposição, e o contexto de conflitos linguísticos vivenciado pelos sujeitos pesquisados é equivalente fazer uma comparação como se fosse, *“uma forte brisa, que bate nos indivíduos nativos-monolíngues e vai diluindo, desgastando-os, inclinando-os, para a língua vernácula nacional do país”*.

A aldeia Bororó conforme explicação já exposta fica próxima a centro urbano os indivíduos convivem com conflitos linguísticos, entre a língua indígena e a dominante, além de enfrentar discriminação pela sociedade não índia, por caracterizar, a língua indígena como subalterna.

Estes indivíduos monolíngues na língua Guarani/Kaiowa, são obrigados a tornarem bilíngues, mesmo na idade adulta, para sobreviverem. Esta é uma das razões das reivindicações dos aprendizes do projeto para o aprendizado da segunda língua, língua portuguesa.

Neste território linguístico da pesquisa-ação a maioria dos sujeitos Guarani/Kaiowa, são bilíngues passivos, entendem muito pouco o português. Para explicar este tipo de contexto parafraseio (PEREIRA, 1999, pg. 63), que conforme a autora, *“Os indivíduos que falam uma determinada língua e entendem uma outra, podem ser considerados bilíngues passivos”*. É esta característica que possui o *corpus* da pesquisa-ação. Antes de entrarmos nas questões de ensino e aprendizagens dos Guarani/Kaiowa, em estudo, abordaremos, algumas práticas de aprendizagens tradicionais que são repassados as gerações mais novas, via oralidade,

observações, tentativas, repetições e convivência com a natureza qualidades da pedagogia indígena.

É preciso entender essa forma de pedagogia tradicional Kaiowa de transmissão de saberes e conhecimentos culturais, para compreendermos como os indivíduos étnicos absorvem o aprendizado.

Para ilustrar essa parte descrevo uma narrativa que ouvi de meu pai, Sr. Nicolau, que aprendeu com meu avô Joaquim:

“Os antigos tinha o jeito de ensinar e aprender tinha aprendizado para os meninos, e é, diferentes das meninas. A construção da casa por exemplo, meu pai me ensinou que a porta sempre tem que ficar, de frente para o sol nascente,(...), para iluminar agente, (...), nunca deve fazer casa no sentido sul/norte, atravessar o sentido da outra casa que está no sentido leste/oeste, (...), é como atravessar com uma madeira grossa a estrada que agente vai passar, (...), atrapalha a vida da gente”. (Entrevista com o Sr. Nicolau Machado em Março de 2012).

Na comunidade indígena o aprendizado tradicional, é adquirido através das longas convivências com os mais idosos, ouvindo seus relatos e observações dos fenômenos da natureza. Pablo Vera, Guarani-Mbya, explica assim a León Cadogan, nas selvas de Ka'aguasu, *“para aprender essas coisas, deverás permanecer um ano comigo na selva... deixarás de ler, pois a sabedoria dos papéis te impedirá de compreender a sabedoria que recebemos, que vem dos de cima”* (Meliá 1995, pg. 107).

Não saberia dizer se, o indígena tradicional, se comunica com os seres vegetais e animais, mas afirmaria que a natureza, também reflete ensinamentos aos humanos, essa aprendizagem depende da experiência da convivência e a capacidade da sensibilidade do eco de percepção das mudanças e transformação dos fenômenos naturais como, o vento, fases da lua, ar, chuva, a luz do sol, cantos dos pássaros, etc.

A percepção dos fenômenos naturais propicia aos sujeitos aprendizes sabedoria irradiada pela natureza. As transformações da natureza pelo homem com caráter predatório dificultam o ensino aprendizado tradicional na atualidade. As gerações mais novas não têm mais esses recursos para conhecimentos.

A transformação cultural étnica em que os kaiowa vêm sofrendo, devido a expropriação dos antigos tekoha, (territórios sagrados), pelos ocidentais, desde a era da colonização brasileira, vem causando empobrecimento e perda de costumes, tradições, inclusive a língua.

Na atualidade a consequência por falta de terra, fauna, flora, e rios, são fatores que propiciam essa desagregação e perda cultural. Essa deficiência rouba-lhes, as práticas

culturais e dificulta a propagação de saberes milenares. Algumas expressões da língua nativa e vocabulários estão desaparecendo.

A escola formal acaba ficando com a incumbência de promover os ensinamentos que a comunidade não repassa mais às crianças e aos jovens. A instituição de ensino deve dialogar com duas culturas, a letrada e a informal. Neste cenário a escola não possui competências para dialogar com essas duas culturas. É nesta fronteira cultural de saberes que os professores indígenas atores principais da pedagogia indígena devem demonstrar a arte de ensinar.

Os indivíduos bilíngües que pretendem serem alfabetizados na L2, (língua portuguesa), para poder entender e compreender a comunicação do contexto regional de contato, tanto para galgar emprego formal ou barganhar valores ou ainda tentar condições de sobrevivências, no interior das aldeias ou fora dela são obrigados a aprender uma segunda língua. As capacitações para o trabalho formal, exigem dos sujeitos à leitura e letramento na língua vernácula. Uma outra questão é que o domínio da leitura e letramentos na língua do país também propiciam condições de defesa dos direitos constitucionais;

“A escola indígena, entendida como espaço de encontro e instrumento de mediação entre duas culturas, precisa ter uma metodologia voltada para essa interação e deve contemplar os saberes indígenas: importa fazer uma ponte entre esses dois mundos, mantendo-se o conteúdo e o valor das culturas indígenas, acrescida dos conhecimentos e instrumentos com a sociedade nacional (Encontro Nacional de Educação Indígena: 19-23/10/87, pg .12, apud, Silva pg.61).

No contexto linguístico da aldeia Bororó, além de haver conflito entre língua indígena com a vernácula, existe ainda a peculiaridade diferencial específica entre as variantes e variedades das línguas autóctones das etnias Guarani/Kaiowa e as misturas entre ambas que foram tratadas no capítulo I como língua “jopara”.

## **2.2 Educação indígena e Educação Escolar Indígena: uma questão em transformação nas aldeias**

A educação da criança Guarani/Kaiowa, desde o nascimento até próximo a idade de seis anos, é responsabilidade da família. A forma de aprendizagem da educação em coletividade compreendida pela transmissão da mãe, avó, tias, irmãos mais velhos, e os caciques rezadores. Após essa idade, o menino acompanha mais de perto as atividades do pai, onde aprende caçar, pescar, cultivar a roça de subsistência, aprendizagens de perambular pelas matas, fazer utensílios tradicionais, armadilhas e construções de moradias. A menina fica mais

com a mãe ou avó até a idade da puberdade, tempo em que está apta para o casamento, após a primeira menstruação.

Dialogando com a *Ñandesy* (xamã), da aldeia Bororó, *Kunha Poty Rory*, esta afirmou que, as mães Kaiowa mais jovens, praticamente não têm mais a prática cultural de oferecer seus filhos, para o *Mongara'i* (batizado), em sua casa tradicional. *Oga Poty-Rory*, (Flor que desabrocha). Entendem que isto ocorre devido às práticas religiosas cristãs e em outros casos, influências culturais regionais do entorno. Destaca-se ainda que, de acordo com os mais velhos, as crianças que não são batizados na cultura étnica são passíveis de sofrer violências e agressões na adolescência. Percebe-se, que a comunidade indígena de Dourados, pela proximidade com o centro urbano, os indivíduos, opta-se, por um, ou outro valor cultural dispare, entre o étnico ou o do não índio.

O antropólogo indígena - Tônico Benites, em seu artigo, “O processo de educação básica das crianças Guarani/Kaiowa”, discute duas questões que são fundamentais para a educação tradicional: a metodologia guarani e a transformação do contexto natural nas comunidades indígenas.

Como metodologia educativa, é transmitida a idéia de pertencimento à determinada família, fundamentada no princípio de dar e receber alguns bens materiais e imateriais. Está prática educativa começa com a criança e é reforçada no decorrer do processo de formação do jovem e do adulto). (Tônico Benites-MN/UFRJ/RJ).

Essas escritas de Benites reforçam a ideia de reciprocidade entre as famílias indígenas. A troca entre ambas sejam objetos ou alimentos, para uma boa convivência que na atualidade com as mudanças vem se perdendo essas virtudes.

Ainda parafraseando o autor, embora os espaços territoriais e contextos anteriores tenham mudado ao longo do tempo, em parte o modo de ensinar as crianças permanece como era no passado, isto é, o ensino doméstico é realizado através do método oral, repetitivo e contextualizado, baseados nos interesses reais de cada família extensa contemporânea. E a família Kaiowa depende de um referencial, *ñanderu* ou *ñandesy*.

Essas afirmações são equivalentes porque a falta da preservação ambiental e de espaço territorial para a comunidade indígena tem influenciado na redução da prática educacional tradicional. A pedagogia de transmissão de saberes depende da existência da floresta, fauna e os rios, para que as crianças e jovens assimilem conhecimentos e preparação para a vida adulta, além do mundo místico que é propiciada pela natureza e que reflete a religião guarani.

O artigo *Pedagogia Indígena e o Processo de Escolarização: O Caso Kaingang*, de

Veiga, (2005), discute que as comunidades indígenas possuem características singulares como; dar a criança a segurança e autonomia pessoal, seguir modelos considerados exemplares, as crianças estarem atentas às palavras e comportamentos dos adultos e por último, divisão sexual de trabalho e a complementaridade entre os sexos.

Então as crianças numa comunidade indígena estão atentas aos acontecimentos, que ocorrem ao seu redor. Elas tentam espelhar-se, nos adultos, e os trabalhos são divididos por gêneros, elas vão aprendendo aos poucos e gradativamente. Exemplos desses trabalhos de aprendizagens são; buscar água na fonte, socar milho no pilão, buscar produtos agrícolas na roça, trazer lenha, fazer fogo, etc.

Ainda dialogando com o texto da referida autora, essas práticas dependem do contexto, vivenciados, pelas crianças, condições sócio educativas, recursos naturais, e o interesse dos pais, como bem afirma a xamã da aldeia Bororó, citado anteriormente. Em comunidades indígenas muito próximos de centros urbanos a sociedade envolvente influencia no contexto e costumes étnicos, conforme escreve Veiga (2005, pg. 138). *“Aprender é internalizar comportamentos e, nesse sentido, é um processo próprio do indivíduo. Aprende-se pela observação e pela participação nas práticas coletivas. Mas é também um processo que se espalha pela sociedade”*.

A educação tradicional numa comunidade Kaiowa dá-se pela oralidade e um dos recursos essenciais é o fogo, porque, é em redor dele que dá a transmissão dos conhecimentos acumulados, partilhados através de experiências vivenciadas ao longo dos tempos.

É comum ouvir expressões como estas; *“Eu já tenho tantos anos e o tempo me ensinou, ou aprendi com meus pais e meus avós,”* então o núcleo celular da unidade familiar é sem dúvida, o diálogo ao redor do fogo, palco dos conhecimentos tradicionais, repassado pelos mais idosos, conforme PEREIRA (2004).

Essa reflexão do autor coaduna com minha opinião, até porque, foi ao redor do fogo, que meus pais repassaram a mim muitos conhecimentos e nesses diálogos absorvi ensinamentos para a vida. Parafraseando PEREIRA, o elo de união das famílias é o fogo e a figura feminina é a peça chave para que isto aconteça.

“Por esse motivo, é preferível utilizar o termo na língua guarani ou traduzi-lo como fogo doméstico, posto que enfoca a comensalidade e a força atrativa do calor do fogo, que aquece as pessoas em suas convivências íntima e contínua. Em certo sentido, é uma noção próxima a nossa ideia de lar, cuja origem lingüística se remete à lareira, enfatizando a força atrativa e protetora do fogo. A mulher é a peça fundamental para a educação familiar, é ela que organiza a educação das crianças e influencia para que os homens tenham boas condutas”.(PEREIRA, 2004, pg. 54)

Teríamos que refletir que certos casos de suicídios de indivíduos Kaiowa, é por

ausência da mulher, segundo comentário de parentela de alguns falecidos, o suicida, suicida-se, porque, desestruturou seu elo familiar, por desentendimento com a esposa ou está abandonou-o, por outro. Então, as escritas de PEREIRA, avalizam a idéia que a figura feminina num contexto familiar Kaiowa é primordial para que haja a educação tradicional, como bem afirma: *“O fogo era e continua sendo controlada por mulheres, o que lhes assegura o poder de unir e alimentar seus integrantes. Sem mulher não há fogo, reconhecem os kaiowá”*. (PEREIRA, 2009, pg. 87).

Então a criança índia depende do núcleo familiar, de um lar, de um fogo para a formação educacional. Na cultura do homem não índio isto não acontece, porque, desde pequena a criança é entregue para professoras de creches ou escolas de educação infantil para educá-las.

Por razão deste costume cultural é que a maioria da população Kaiowa, só libera as crianças para irem às escolas de educação formal a partir dos seis anos de idade, antes, dizem eles, que são muito pequenas e não podem separar da mãe, apesar de que, em algumas aldeias mais próximas ao centro urbano, essa prática de educação infantil formal vem ocorrendo e com ela, a transformação vem contribuindo com a perda do costume tradicional nativo.

Veiga afirma que é importante frisar que a criança indígena, em aldeias que ainda vivem de forma comunitária, deveria entrar na escola pelos 8 anos, para que tivesse tempo suficiente para ser socializada pela mãe e avós na sua cultura. Estivesse, portanto, mais fortalecida para entrar em contato com um mundo diferente do seu, Veiga, (2005).

Esses ensinamentos tradicionais sempre foram através de uma pedagogia tradicional na língua autóctone do grupo étnico. Atualmente para as gerações mais novas, já tem a prática do ensinamento na perspectiva do bilinguismo para indivíduos que falam a língua indígena e a portuguesa. Muitas famílias Kaiowa, por desagregação ou desestruturação, ou ainda por falta de um cônjuge na família, acabam deixando a educação tradicional por conta da escola formal, instituição pública de ensino, em que esta instituição é tida como incompetente para atender essa demanda.

Ela não consegue fazer o diálogo entre duas culturas, como já foi dito anteriormente a tradicional étnica e o letramento. A instituição escolar da leitura e letramento, não conseguem trabalhar uma pedagogia diferenciada, para povos de tradição oral. Por essa razão, reflito que o alto índice de evasão e repetência nas escolas públicas de ensino nas aldeias tem déficit por falta de uma pedagogia escolar indígena.

Outra questão é a metodologia, e os projetos de ensino, o aluno Kaiowa, aprende melhor, num ambiente mais liberal, natural, não fechado sob quatro paredes, as observações,



repetições, tentativas, diálogo são fundamentais, para o ensino aprendizados dos indivíduos. Para ilustrar esse pensamento relato um exemplo em que os indígenas Kaiowa, contratados para trabalhar nas indústrias como na Seara ou fábricas nos centros urbanos, onde o trabalho é realizado em ambiente fechado, com carga horária de oito horas de jornada diária eles acabam abandonando os empregos e preferem trabalhar no campo.

Então a escola formal deve adequar-se, a cultura dos povos, para conseguir melhor êxito e rendimentos no ensino aprendido. A instituição de ensino deveria penetrar no mundo da propagação de conhecimentos étnicocultural, tentar uma prática pedagógica dialogando e assemelhando com a pedagogia indígena.

Numa comunidade Guarani/Kaiowa, o *Ñanderu* ou *Ñandesy* e as famílias extensas são os principais responsáveis pela educação dos jovens. Alguns jovens Guarani por falta de orientações acabam divergindo do seu modo de ser, por falta dessa prática educativa. Os *ñandereko* (modo de viver e ser), são fundamentais aos aprendizes.

Alguns jovens das aldeias de Dourados, por falta da educação tradicional, como já explicado anteriormente, sofrem com problemas de violências, reflexos de consumo de bebidas alcoólicas, drogas, e prostituição. Estes adolescentes são frutos de um contexto perverso de um sistema da sociedade contemporânea que explora, aniquila, exclui indivíduos que estão em patamar que sofrem discriminação por viverem as margens das sociedades de origem. Vivem num contexto de vulnerabilidade social.

São indivíduos que às vezes, quase não se identificam com a cultura indígena e nem com a outra cultura que é, a do não-índio. Índios genéricos, “não são índio, nem brancos.” Infelizmente estes recorrem aos resíduos maléficos da sociedade capitalista, para fugir dos seus próprios problemas. Estes são absorvidos e manipulados por algumas seitas religiosas, ganâncias, egoísmos e vaidades. Geralmente negam a própria língua materna nativa, tornam-se sujeitos falantes monolíngues, na língua vernácula do estado, distanciando da cultura indígena.

Os atuais *Ñanderu/Ñandesy* expressam insatisfação a respeito da pouca atenção e prestígios a eles dedicados pelas gerações mais novas. Entendem que o afastamento da tradição é o principal responsável pela intensificação dos problemas atuais, violências e agressividades vividas nas aldeias.

A diminuição dos relatos míticos sobre os “*Jara*”, implica na ausência de cenários apropriados para as transmissões de ensinamentos sobre diversos aspectos do *ethos Kaiowa-teko-katu*, (PEREIRA, 2004 pg. 294). Tais relatos míticos têm como atribuição predispor seus ouvintes a adotarem a determinadas formas de comportamento valorizadas socialmente e,

segundo entendem os xamãs, os ritos tradicionais são cada vez menos praticados nas comunidades atuais. A presente exposição busca também refletir sobre os impasses e possibilidades de diálogo entre os conhecimentos escolares e xamânicos. A escola não tem elo entre ela e os xamãs.

### **2.2.1 Educação Escolar Indígena - experiências com leitura e letramento**

Nas Reservas Bororó e Jaguapirú do município de Dourados-MS, existem oito estabelecimentos de ensino, sendo que sete são de ensino fundamental, mantidas pela prefeitura municipal e uma escola de ensino médio mantida pelo estado.

As práticas pedagógicas em três escolas municipais que são Araporã, Sala Yverá (extensão Tengatui Marangatu), e Lacu'i Roque, a metodologia de ensino é bilíngue nas séries iniciais da alfabetização e após a 6ª séries a língua indígena é trabalhada apenas como disciplina com carga horária de duas horas semanais como se fosse língua estrangeira no currículo.

Nas outras instituições de ensinos são usados projetos comuns da rede municipal e não existe um currículo específico e diferenciado. No ensino médio a prática pedagógica também não é na língua indígena, a língua nativa não serve como veículo instrumental dos conhecimentos culturais tradicionais e nem dos conhecimentos universais. Todo o currículo e as avaliações são trabalhados na segunda língua que é a portuguesa.

Materiais didáticos específicos nas unidades de ensino formal são quase que insignificante. Alguns materiais são elaborados pelos próprios professores indígenas e outros por missionários que estudam a língua Guarani-Kaiowa. A maior parte dos materiais didáticos utilizados pelas instituições escolares é fornecida pela rede municipal de ensino, do estado ou do MEC. Essa deficiência são algumas das razões, porque, da inexpressiva educação intercultural e bilíngue nas aldeias.

Outra questão a ser apontada é a que trata da formação de professores. Eles não são formados para atuarem em escolas indígenas, suas formações são para trabalhar uma educação escolar “para” alunos índios, enquanto que deveria ser professores “de” escola indígena. Conforme, CASARO (2004) :

“Uma docência não preparada para regular, impor fronteiras, (...) uma formação que lhes deixou marcas do ocidente. Muitas vezes os professores-índios não conseguem fazer uma análise crítica dessa escola, de sua própria formação” (Casaro, 2004, pg. 179).

Concordo com a opinião da autora, porque, a escola tradicional marcou a educação dos alunos indígenas que conseguiram sobressair roubando-lhes a língua nativa. Essa escola impôs uma prática pedagógica glotocida nas comunidades e que até nos dias atuais percebe-se este reflexo negativo.

Alguns alunos indígenas que passaram pelo ensinamento em escolas tradicional assimilacionista que negou a língua nativa nas práticas escolares, também comungam com esta ideologia e após a formação nega a língua, inclusive para a própria família. Combatem a língua indígena não dão aval para o ensino na língua indígena, querem como língua veicular na matriz curricular a língua vernácula da nação. Nas instituições escolares vetam o ensino bilíngue.

Vislumbra-se, expectativas em relação a alguns professores que estão sendo formados pelo “Magistério Ara Verá” do estado do MS, como também do projeto da Licenciatura Superior da UFGD- “Teko Arandu” em que no ano de 2011 saiu a primeira turma com a graduação. Espera-se que com esses profissionais com habilitação específica, possa construir e preencher as lacunas nos estabelecimentos de ensino das aldeias, onde possam construir uma escola Intercultural diferenciada, específica e bilíngue. Então a construção da escola indígena, a pedagogia indígena, ainda está em estudo, o que existe são projetos pilotos e fragmentos de experiências .

Neste texto gostaria de refletir, alguns déficit e razões que causa a pouca ênfase e a timidez pela não concretização de uma escola indígena no contexto das aldeias de Dourados. A falta de materiais didáticos específico, formação de professores indígenas, a ausência da língua étnica como instrumento veicular de conhecimentos nas salas de aulas, inexistência de projetos de ensino específico e bilíngue, são fatores de entraves que dificultam o ensino aprendido e principalmente a conscientização sobre o fortalecimento e valorização da língua indígena.

Esses entraves que dificultam o ensino aprendido das crianças Guarani/Kaiowa nas instituições pública de ensino, nas escolas indígenas, a partir daqui, discutiremos com um olhar mais voltado para os reflexos consequente dessas realidades atual e verificando também paralelo a estes problemas, as avaliações e avanços dos resultados, tanto na leitura e escrita dos alunos do Projeto *Arandu-Mixĩ*.

O objetivo do projeto é tentar encontrar uma prática metodológica de uma pedagogia indígena sendo esta uma proposta que propicie uma qualidade de ensino da leitura e letramento.

A qualidade do ensino na leitura e letramento, com sujeitos falantes da língua

Guarani/Kaiowa com uma cultura étnica diferente, exigem um planejamento específico, atento a adequação da realidade, anseios dos sujeitos e metas onde pretendem chegar e formação cidadã. Tentar decifrar e encontrar um norte da pedagogia indígena é um desafio e compromisso, é uma incógnita a ser descoberto, um enigma. É necessário fazer um diálogo nessa fronteira cultural, e entre essas duas culturas de diferentes povos, interagir com as duas, para haver o equilíbrio da interculturalidade.

A escola deve ter a sensibilidade de entender a cultura de um povo de tradição oral, que quer outra cultura, a cultura do letramento, que é a do não índio. D'Angelis (2007) explica que:

“As sociedades indígenas no Brasil não faziam uso de nenhuma forma de escrita *stricto sensu*, anteriormente a chegada dos europeus. Depois do contato com a sociedade luso-brasileira e com a escrita do português, em muitas comunidades surgiram pessoas alfabetizadas que passaram a fazer uso da escrita para comunicação em língua portuguesa”.(D’ Angelis, 2007, pg. 04).

Na atualidade as comunidades necessitam do mundo da leitura e escrita, tanto na língua indígena como na língua portuguesa. Na língua étnica para o fortalecimento cultural e manutenção dessa própria língua. A leitura e o letramento na língua vernácula do estado brasileiro são de fundamental importância para os sujeitos indígenas tentarem barganhar seus direitos e sobreviverem. Ainda conforme D'Angelis, ele afirma que:

No bojo desse e novo contexto- mas muito tempo depois – professores e lideranças indígenas preocupados com o futuro de suas culturas e suas línguas passaram a refletir e a buscar, coletivamente, formas e tornar o ensino escolar efetivamente útil para o interesse das comunidades, sobretudo buscando fortalecer suas línguas e culturas (D’ Angelis, 2007 :17).

A escola formal é a principal alavanca para erguer horizontalmente o tekoha e dialogar com a cultura dominante. Uma das funções dela é absorver para a comunidade tudo que é útil da cultura dominante do não índio. E deve também facilitar aos educando compreensões, filtrar coisas nocivas do mundo ocidental. A escola junto com a comunidade deve semear esperanças para o *teko-porã*. Para isso a língua indígena deve ser o instrumento veicular para o ensino e aprendizagens.

Na escola a perspectiva da leitura e da escrita é para fins escolares, somente de avaliação, sendo assim, na maior parte das vezes, o aluno escreve para o destinatário – professor. Este, por sua vez, é o avaliador e a criança sabe disto. Todavia, é preciso que a leitura e a escrita ocupem outros lugares sociais e neste tocante é que o letramento passa a ser

tido como uma prática social relevante. A leitura e letramento devem servir de formação cidadã para que os indígenas vivam em reciprocidade e harmonia nas aldeias.

### **2.3 Tentativa de uma prática pedagógica diferenciada e específica**

Como já exposto anteriormente que a prática que alicerçou a pesquisa foi o consenso comum dos aprendizes e também para não repetir padrões ou características de escola tradicional de integração, assimilacionista, as assembleias pedagógicas com a comunidade, propiciou a revitalização e vitalização cultural, visto que na cultura Guarani as decisões são democráticas. FREINET (1997, pg. 15), diz que *“As novas técnicas - a Pedagogia do Bom Senso-possibilitariam ao professor rever a própria postura em relação ao ensino e educação, abrindo todos os caminhos possíveis para que alunos e professores pudessem refletir sobre a realidade e sobre ela expressarem-se livremente”*. Com essa metodologia pode propiciar a livre participação e fornecer autonomia aos aprendizes nas suas aspirações. FREIRE, em *“Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”*, diz:

O pensar certo sabe por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.(FREIRE, 1996.pg .38).

Outra questão é que a comunidade Guarani/Kaiowa com forte tradição oral vive um descompasso em relação à escrita. Ouvindo os alunos foi possível planejar no coletivo as necessidades e dificuldades que afligem a comunidade. Essa prática vislumbra-se para um norte pedagógico e de emancipação em prol da autonomia da comunidade. A questão colocada anteriormente feita aos alunos, o que querem aprender? E a resposta da maioria que querem aprender a língua portuguesa, tanto na escrita quanto na oralidade, D'Angelis, (2007), afirma que:

*“O bilinguismo tornou-se uma necessidade para as comunidades indígenas a medida em que os contatos e relações com a sociedade dominante foram-se intensificando(...) a intensificação das relações também modifica as exigências do domínio bilingue, de modo que, de um primeiro momento em que à comunidade basta ter um único intérprete chega-se a um ponto em que todo o membro da aldeia precisa ser bilíngue”*,(D' Angelis, 2007).

Aqui essas expressões justificam, porque, as comunidades Guarani-Kaiowa, antes

tinham a figura de um líder, que o órgão tutor, criou artificialmente, na figura do “Capitão”, segundo Almeida e Mura, (2003), em Relatório para a Procuradoria Geral da República de Dourados, afirma que, *“A relação com os brancos levou a uma redefinição da construção dos sujeitos Guarani. Para melhor compreensão da situação de hoje cabe contrastar papel tradicional do Mboruvixa e do atual Capitão. A função do Mboruvixa é a de liderar seu grupo em tarefas temporárias e pontuais como expedições bélicas e aquelas voltadas para a busca de recursos. Seu papel é de representante do grupo e não de poder de mando independente”*.

Então esse personagem criado pelo órgão do estado, serviu de interlocutor entre a comunidade e a sociedades dos homens brancos. Além de falar a língua majoritária, precisava do letramento, para ler e escrever em português para passar aos seus subordinados, ordens e recados dos funcionários do estado. *“Como o falar português, também o ler e escrever (português), torna-se em algum momento, uma necessidade coletiva de uma comunidade indígena em contato permanente com a sociedade brasileira,”* (D'Angelis, 2007, pg.13). Nascimento (2012), em sua tese de doutorado explica que:

A intensificação das relações também modifica as exigências do domínio bilíngüe, de modo que, de um primeiro momento em que à comunidade basta ter um único intérprete, chega-se a um ponto em que todo membro da aldeia precisa ser bilíngüe. Como o “falar português”, também o ler e escrever (o português) torna-se em algum momento, uma necessidade coletiva de uma comunidade em contato permanente (NASCIMENTO, 2012 pg. 11).

Neste estudo da pesquisa-ação onde os alunos querem aprender uma segunda língua, a alfabetização teve embrião, em estudo de escrita em língua Guarani/Kaiowa e quase que ao mesmo tempo (simultaneamente) o português, por motivo das pressas dos aprendizes.

É preciso frisar e entender que a passagem para a escrita em língua portuguesa, teve que ser trabalhado primeiramente a oralidade e num segundo momento a escrita. Também é preciso termos a sensibilidade de entendimento que entre a L1 e L2 há barreiras de aprendizagens. Entre língua indígena e língua portuguesa existem fronteiras linguísticas.

O trabalho foi compassado, dosado para depois desta etapa imergir no letramento padrão da língua nacional portuguesa. O estilo estilístico da escrita. Para compreender melhor essas explicações vejamos alguns exemplos de frases dos alunos que elaboraram: *“O pai apanhou muito da guri”* - *“A pai é Cancio... mãe é Eloquia”* - *“Vô come agua”* - *“Quero pão pedaço”* - *“Tava no meu casa professor”*. Estas expressões clareiam o processo do aprendizado de uma segunda língua escrita para indivíduos monolíngües em língua indígena e

também o estágio temporário de estar entre duas línguas.

Para antecipar um pouco as análises teóricas dos aprendizes do projeto em L2, o caminho que este percorreu, o sujeito que está na fase da aquisição da L2, em aprendizagem, o mesmo, apóia na L1 e faz a enunciação organizada processada mentalmente em L1 para depois expressar a comunicação da mensagem em L2. Ele processa a L2 utilizando códigos lingüísticos da L1. O indivíduo pensa na L1 primeiramente processa seus raciocínios e em seguida passa para a L2. Ainda que sejam alguns léxicos esporádicos ou expressões de frases. Estas questões podem ser percebidas nos rendimentos pedagógicos dos alunos do Projeto *Arandu-Mixĩ*.

Nesta etapa lingüística o aprendiz está num entre línguas. Conforme HORNBERGER (2003) é a intersecção lingüística e ainda de acordo com MAHER (1990), este sujeito está numa fase lingüística da interlíngua.

### **2.3.1 Estudo na Língua Guarani/Kaiowá – bilinguismo**

Como o contexto estudado, da pesquisa-ação, é habitado por indivíduos que convivem com a prática da oralidade bilingue em que a língua indígena é a mais faladas pelos sujeitos do que a língua portuguesa, partimos para a alfabetização na língua Guarani-Kaiowá. Os planos de aula, materiais didático-pedagógicos, foram supervisionados por quatro pessoas falantes da língua nativa (linguistas), sendo dois professores Guarani e dois monitores bilingues comunitários que trabalham com a escrita da bíblia em guarani na Missão Evangélica Caiua<sup>38</sup>, ex-alunos do Projeto SIL, (Summer Institute Of Linguistics).

O projeto do (SIL), eram composto por missionários linguístas que trabalharam com alunos Kaiowá na alfabetização bilingue nas décadas de 1950 e 1940 na Reserva Indígena de Dourados. Destaca-se entre eles, John Taylor e Audrey Taylor.

Também o trabalho da pesquisa-ação contou com apoio do Paraguaio Sr. Vítor Miguel Ledesma, morador no município de Dourados. Além de troca recíproca de aprendizagens entre alunos e pesquisador. Faço das palavras de D'Angelis, as minhas, que o bilinguismo tornou-se uma necessidade para as comunidades indígenas, principalmente aquelas que estão as margens dos centros urbanos. A competência e domínio da leitura e letramento, bilingue é fundamental para as comunidades indígenas em que a língua dominante sufoca, oculta a língua indígena. Conforme (D' Angelis, 2001), sobre os tipos de ensino bilingues:

---

<sup>38</sup> Missão Evangélica Caiua : Ong ligada a Igreja Presbeteriana do Brasil, com sede nos EUA, tem os objetivos de dar apoio aos indígenas na evangelização, saúde, educação e agricultura. Foi fundado em 1928.

“Existem três modelos de ensino bilíngues, a saber: (bilinguismo de transição, bilinguismo de manutenção ou de resistência e bilinguismo de imersão), para um trabalho que busca a valorização linguística étnica e uma prática pedagógica diferenciada, “o bilinguismo de resistência, o bilinguismo é uma riqueza e a escola trabalha com estratégias para sua valorização e para a ampliação das competências dos falantes nas duas línguas. Uma pedagogia indígena tomaria como referência, necessariamente, o bilinguismo de manutenção ou de resistência se quiser se alinhar, à perspectiva de construção da autonomia da escola indígena.”(D’ Angelis, 2001; apud Nobre, 2008 : 18).

Para uma comunidade como o contexto da Reserva Indígena de Dourados, que está em constantes contatos e conflitos com a língua dominante, esse tipo de bilinguismo no ensino aprendizado da leitura e letramento, creio que seja o ideal. Conforme a teoria de (D’Angelis), acima mencionada a prática do bilinguismo de manutenção ou de resistência da língua indígena nos currículos escolares, creio que seja o ideal.

Também é necessário considerar os contextos de aplicação de uma prática de letramento bilíngue, conforme, Nobre (2009):

“Não pode ser simplesmente a alfabetização em português por um professor não índio, numa comunidade monolíngue de língua indígena, como não pode ser alfabetização em língua indígena numa comunidade falante de português. Há que se considerar a hegemonia da língua portuguesa em alguns casos e as situações sociolinguística reais de uso das línguas nas diferentes aldeias e etnias.”(Nobre, 2009 : 17).

Um trabalho na língua Guarani/Kaiowa, torna-se mais prazeroso, mais familiar, despertando mais interesses nos educandos, desde que o docente tem uma práxis-pedagógica diferente e de interesse dos aprendizes. A língua como instrumento de expressão de pensamentos, ansiedades, emoções e sonhos é a essência da aprendizagem, é o crepúsculo de um novo amanhecer para a sabedoria. As instituições de ensino formal indígenas devem atentar para não haver descompasso entre aprendizes e educador com referências às línguas.

Projetos específicos, intercultural e bilíngues, devem propiciar características diferentes. O diferente que deve olhar o contexto social dos aprendizes, suas convivências, suas metas de futuro, seus sonhos a utopia, os sofrimentos e paixões.

Desde os tempos históricos, nos cinco séculos passados, a escola formal, deslocou a cultura e principalmente a língua nativa. Os pensamentos jesuíticos, missionários, objetivaram a doutrina da catequese, adquirir a aprendizagem da língua nativa, para poder introduzir melhor a pregação-cristã ou imersão, diluição na cultura dominante.

Este pensamento colonialista prevalece até nos tempos atuais. A escola formal prepara o sujeito para ser competitivo e não indivíduos que possa refletir a cidadania, o bem comum, a



coletividade, a partilha, solidariedade entre os povos.

“O fato é que nas escolas de primeiras letras, ou aulas de ler, escrever e contar- que os jesuítas introduziram quase imediatamente à sua chegada no Brasil e que ganharam força na década seguinte, ensinava-se a ler português e latim, não Tupi ou Tupinambá” (D’ Angelis, 2007 pg. 08).

Como pode perceber os jesuítas não obtiveram grandes êxitos nas escolas missionárias. Nóbrega confirma em seu texto missionário<sup>39</sup>, que poucos, entre os jovens índios, se enveredaram pelo caminho dos estudos na disciplina inaciana, pela razão quase óbvia de que, para a maioria, não havia motivação nem interesse e, certamente, é provável que alimentassem até aversão àqueles padrões tão distante de sua vida feliz e plena de atividade saudável. Isto é bem perceptível no sentido de escola para o Kaiowa, referente ao *ñandereko*, (jeito de ser e viver), ter como costume a prática da informalidade e oralidade.

Percebe-se que nas escolas das reduções jesuíticas também houve um fracasso escolar como podemos perceber nas palavras do Padre Azpilcuetá Navarro:

“Agora acabaremos uma iglesia junto dellos, em donde les tengo de dezir misa y doctrinales em su lengua(...), los mandamientos y otras oraciones, tengo también tiradas, las cuales siempre les insinõ asi em la nuestra lengua como em la suya, y el Pater Noster tiré em modo de sus cantares para que más presto aprendiessen y gustassem, principalmente para los mochos, a los cuales enseno que las digan sobre los dolentes las dichas oraciones...” (in Leite 1954 pg.180, apud D’ Angelis, 2007 pg. 07).

Segundo Paulo Castagna, talvez a prática pedagógica missionária ou as intenções e falta de materiais didáticos específicos não foi condizente com a vontade dos alunos em que houve fracasso, como explica, (Meliá, 1997).

“Tudo indica que a alfabetização fez-se, desde um primeiro momento, em Guarani. As primeiras escolas acolheram um número de San Ignacio Guasú, tão logo fundado; e 900 crianças – número quase inacreditável- em Santo Tomé, em 1652(...). Com o tempo, esse tipo de escola massiva foi deixado de lado por motivos didáticos, provavelmente, mas também por um certo espírito elitista.” (Meliá, 1997 pg. 94 apud D’ Angelis 2007 , pg. 11).

A escola formal das missões jesuítica e também do estado do órgão tutor, Serviço de Proteção ao Índio, (SPI) e logo em seguida da Fundação Nacional do Índio (Funai) não obtiveram êxito porque não deram importância para língua indígena e o jeito de trabalhar a pedagogia indígena.

---

<sup>39</sup> Texto missionário : Texto de Nóbrega confirma que poucos, entre os jovens índios se enveredaram pelo caminho do estudo na disciplina inaciana pela razão quase óbvia de que, para a maioria, não havia motivação nem interesse.

“A escola que se leva para dentro das comunidades indígenas (algumas já no século XIX, mas a maioria a partir da ação do Serviço de Proteção ao Índio, na primeira metade do século XX) é uma escola monolíngue, destinada a funcionar como agente de integração dos índios à sociedade brasileira.” (D'Angelis, 2007 pg. 15).

Pelo que podemos perceber o estado cria estabelecimento de ensino nas comunidades indígenas, com objetivo de “civilizá-los sem preocupar-se com a cultura e a língua. A escola tradicional foi a principal responsável pela negação da língua nativa e a aplicação de uma prática pedagógica opressora. Uma característica que marcou esse modelo de escola foi que o objetivo era dar instruções básicas como ler e escrever em português para ser trabalhador nacional e não uma educação emancipadora, libertadora, autônoma, como diz, FREIRE (1996)”.

Para confirmar esse tipo de escola, analisaremos o texto de (D'Angelis, 2007):

“Já a partir de meados do século XX, tanto por ação de empreendimentos missionários (entre os quais, o Summer Institute Of Linguistics) como do próprio órgão indigenista oficial (a Funai, que substituiu o SPI a partir de 1967), as escolas passam a ter um papel mais importante e ativo no esforço de integração das crianças índias, criando-se uma nova geração de jovens, em muitas comunidades, todos alfabetizados, e abrindo espaço a nova demanda, entre elas, as de emprego”, (D' Angelis, 2007 pg. 15).

Na atualidade a questão linguística na comunidade da Reserva Indígena de Dourados, passa por esse trauma deixado como herança da escola tradicional-integracionista e de assimilação que negou o ensino na língua indígena, motivo pelo qual, alguns membros de famílias indígenas negam e não dão aval para a prática do ensino bilíngüe, mesmo que a proposta seja a leitura e letramento na L1 e depois numa L2.

### **2.3.2 A leitura e o letramento**

A partir deste ponto, após ter um retrato do contexto linguístico dos povos das Aldeias Bororó e Jaguapirú, que compõe a Reserva Indígena de Dourados, tentaremos mostrar como deu a leitura e o letramento com esse pequeno grupo de indivíduos Guarani/Kaiowa do Projeto *Arandu-Mixĩ*.

As constantes ausências dos alunos são por razão explicado anteriormente, como as caças, a pesca e busca de medicamentos tradicionais, mel e coletas de raízes ainda é uma prática dos Kaiowa.

Em algumas ocasiões questionados sobre a ausência, os colegas diziam, “*oho omarika*” ou “*hasy imemby oho ogueru pohã ka águy*”, que na linguagem portuguesa

pode ser traduzida como: Foi caçar e “o filho dela esta doente foi buscar remédio na mata”. Outrora quando a temperatura era baixa por motivo do frio, eles acostumavam a ficarem se aquecendo ao redor do fogo, como anunciado anteriormente. Essas particularidades também deparei quando ministrava aulas para turmas de quarta séries nos anos de 1995 a 1999 na Escola Municipal Tengatui Marangatu, na aldeia jaguapiru com alunos Kaiowa.

A discussão dessas singularidades entre alunos Guarani/Kaiowa é de grande importância, para a escola formal para poder replanejar as metodologia, calendário e currículo para tentar evitar grandes números de evasão e repetência. Na cultura Guarani/Kaiowa esta impregnada seu Jeito de ser e viver, (*ñandereko*). O andar, o perambular pelo seu grande território linguístico ainda é marcante. A informalidade na prática de vivência marca sua trajetória de vida.

Dois diálogos com alunos Kaiowa refletiram-me em questionar a informalidade que fazem parte das vivências étnicas desses povos. Viver sem documentos da FUNAI (fundação nacional do índio), órgão tutor e também da leitura e letramento. Vejamos: “*Upeixa ndo pytai, ou koape, oho jei, upei, oho Paraguai, Coronel Sapukaia, omenda, omenda, ogana mitã, oheja uperupi, upeixa icostume hina, há `e oiko upeixa*”. (*Dorma-Kaiowa: Fala em 12/07/12*). Assim, como andarilha, não tem residência fixa, vem, depois vai novamente, vai para Coronel Sapucaia, Paraguai, casa-se por lá, ganha criança, deixa de novo o esposo e o filho, assim ela vive.”

As falas retratam a cultura de perambular, “*oguataha*”; ter vários casamentos e viver na informalidade, apenas com o nome e a língua indígena como identidade. Também existem muitos alunos Kaiowa, fora das salas de aulas por não terem certidão de nascimentos e por viverem na informalidade como veremos nas expressões da aluna Neida:

“Sueli Xe rovaja, há `e oiko fazenda-pe, fazenda-rehegua. Amambai jere oiko. Amambai jere heta oĩ Ava. Ou ape Dourado-pe, oho jei, upei omenda Xe kyvy ñdye. Há `e ko, xe kyvy rembireko. Sueli oipota ikuatia. Há `e há imemby ndo guerekoi. Imemby ombotyma um ñanho. Tekotee chefe ojapo ixupe, pó no uguata ñandy uperupi”. (fala de Neida Kaiowa em : 16/03/12). “ Sueli minha cunhada, vevi pelas fazendas. Pelas regiões de município em Amambai. Nas regiões de Amambai tem muitos indígenas. Vem para Dourados, volta novamente, ela acabou casando com meu irmão. Atualmente é esposa do meu irmão. Ela e seu filho não tem documentos. Sueli necessita de seus documentos. Seu filho já tem um ano. O chefe deve fazer para não andar sem nada por aí”.(Fala de Neida, Março/2012).

Uma discussão sobre a cultura informal dos Guarani/Kaiowa daria vários questionamentos polêmicos e trabalhos. Mesmos os valores monetários tem pouca importância para eles.

Certa vez presenciei um fato que houve na Aldeia Bororó com Narciso- Kaiowa. Ele trabalhou três meses na Usina Debrasa (álcool), que fica no município de Bataguasu/MS, quando retornou, a Aldeia trouxe consigo, mil e oitocentos reais. Chegou na residência de uma sobrinha, fez várias brincadeiras com os sobrinhos e as crianças, ele já um pouco sóbrio, e logo em seguida dividiu o dinheiro entre as crianças. Deu para cada parente, vinte, cinqüenta reais. Restaram-lhes alguns poucos trocados. No final ele disse: “*Sobrou ainda para comprar pucheiro e gole*”<sup>40</sup>.

Com essas exemplificações podemos entender a cultura da informalidade indígena. No caso da leitura e letramento isso também ocorre. D`Angelis (2007), discute em “ Como nasce e por onde desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral ?”. Essa questão desperta reflexão e discussão, porque, os Guarani/Kaiowa, vivem e convivem na informalidade, poucos são os que têm acessos a cultura da leitura e letramento. Ainda conforme o autor:

Depois do contato com a sociedade luso-brasileira e com a escrita do português, em muitas comunidades surgiram pessoas alfabetizadas que passaram a fazer uso da escrita para a comunicação em língua portuguesa, (...), professores e lideranças indígenas preocupados com o futuro de suas culturas e de suas línguas passaram a refletir e a buscar, coletivamente, formas de tornar o ensino escolar efetivamente útil para os interesses das comunidades, sobretudo buscando fortalecer suas culturas e línguas (D`Angelis, 2007 pg. 04).

Os alunos do Projeto *Arandu-Mixĩ*, no início foram contra o ensino bilíngue, na língua indígena. Eles alegavam que a língua guarani já sabia, e queriam aprender português. Eles diziam “*Guarani Xe aikuaama*”, “*Xe ñdaikuai português*”, ou expressão como “*Xe aikuase portugue*” , “*Xe ñdaikuaa`i kara ì nee*”. Essas frases significam: Guarani eu já sei. Eu não sei português; Eu quero aprender português. Eu não sei a língua do branco.

Nestas frases está oculto o desejo de aprender a segunda língua e rejeitar o estudo na língua indígena. A palavra esta sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (Bakhtin, 1979). Aqui é bem perceptível entre eles a marca da escola tradicional, que marcou profundamente, deixou chagas, traumas, levando a negar com veemência a língua materna. Também por perceber que sua língua é subalterna, o que é valorizado é a língua dominante que tem status, valor econômico, político, etc.

Este conceito que a língua indígena é subalterna, sem valor, o que tem valor é a língua dominante a cultura do outro em certas ocasiões é propagado pelos próprios atores

---

<sup>40</sup> Gole : medida de dose de bebida alcoólica usado nas aldeias de Dourados-MS.

educacionais. Eles são influenciados pelas sociedades do entorno e perdem autonomia.

“A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, e a unidade de base da língua, trata-se de discurso (diálogo consigo mesmo) ou exterior. [ Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe, fora de um contexto social, já que cada locutor tem um horizonte social.]”. (Bakhtin, 1979 pg. 16).

Então o diálogo com eles a princípio foi elucidar as dúvidas, os equívocos sobre a alfabetização bilíngue, tentar demonstrar a eles a vantagem de usar a língua indígena como veicular nas práticas pedagógicas diárias, sobre essa parte ver em capítulo I.

Combinado a metodologia pedagógica, começamos desvendar os trilhos dos trabalhos em Março de 2009.

Desde que principiei na docência, em escolas indígenas umas das minhas questões, foram porque as instituições de ensino formal, não dialogavam com a comunidade, para retirar dela a essência dos seus pensamentos, o que ela pensa, como quer uma escola, como trabalhar, enfim saber dela sobre os trabalhos, se estão sendo útil ou não para os indivíduos, ouvi-los, avaliar as práxis-pedagógicas, ter o eco dela, ter uma consulta, como enuncia Bakhtin (1979), *a palavra é o signo ideológico por excelência*.

A metodologia como trabalhar, foi em comum consenso com eles, que as aulas seriam aos domingos e nos feriados em que as pessoas não trabalham, no período matutino, usar a língua indígena para as transmissões de conhecimentos e trocas recíprocas de saberes. A língua Guarani/Kaiowa, foi o principal instrumento veicular para os diálogos reflexivos, tanto na oralidade, no letramento e no biletamento. A língua Guarani/Kaiowa, foi o instrumento que fez o elo de leitura, escrita e a preservação cultural.

Os estudos linguísticos do letramento e leitura foram na língua indígena e depois na segunda língua, língua portuguesa.

“As novas técnicas a pedagogia do bom senso possibilitariam ao professor rever a própria postura em relação ao ensino e a educação, abrindo todos os caminhos possíveis para que os alunos e os professores pudessem refletir sobre a realidade e sobre ela expressarem-se livremente” (Élise Freinet 1979 pg. 153, apud, Elias 1997 pg. 15).

Os alunos devem falar, ter voz e vez, ver o que é melhor para si e a comunidade.

Conforme FREINET (1979) ,“ *Temos que fazer nascer o futuro no seio do presente e do passado, o que implica, não um espetacular apelo a novidade, mas prudências, método eficiência e uma grande humanidade*” (1997e:10 idem).

## CAPÍTULO III – PELA DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS REGISTROS

### 3.1 A Teoria e a Análise - o biletamento

O letramento com o grupo do Projeto *Arandu-Mixĩ* deu-se primeiro na oralidade da língua indígena Guarani/Kaiowa, trabalho das grafias fonéticas, usando as 33 letras. Nesta fase os alunos identificaram os fonemas da língua, as doze vogais e às vinte e uma consoantes conforme demonstrado na seqüência do trabalho. Grifo que a sexta vogal “y” (som gutural), é a que perpassa quase que a maioria dos grafemas e a fonética da língua, a principal grafia guarani.

A metodologia partindo da oralidade para o letramento, foi visando o contexto da informalidade dos Kaiowa. O povo tem pouca cultura da escrita e letramento em seus contextos linguísticos.

A leitura e o letramento da língua indígena, com certeza, acarretaram impactos, e deu um novo rumo aos costumes culturais dos povos. Antes desconheciam a leitura e letramento, após as primeiras aulas, percebi as ansiedades dos mesmos de querer ter o aprendizado da língua materna. Aqui relato a fala da aluna Ermelinda, a alegria dela de poder conhecer o outro lado da fronteira cultural formal. “*Xe hahaima Xe rera, aikuaa número 50 peve, plata sa’i, aipapama*”. “*Eu já assino meu nome, sei número até 50 e também conto um pouco de dinheiro*”.

A leitura e o letramento fortaleceram a língua Guarani/Kaiowa, os alunos orgulharam-se, em conhecer a escrita das suas línguas. Alguns diziam: “*Koãnga Xe avi’ a, aleema*”. Estou feliz em poder ler. *Certamente através do uso da língua que o sujeito faz ser compreendido, e além do mais se faz respeitar sendo reconhecido como aceito* (Pereira 1999 pg. 115).

Pereira (1999) aborda em sua tese de doutorado, algumas referências sobre o trabalho científico de Heath (1986), sobre o letramento com povos étnicos, como é o caso da pesquisa-ação do Projeto *Arandu-Mixi*.

“A cultura do letramento está relacionado com a questão econômica. Sobre o letramento as comunidades teriam maior e melhores condições sócioeconômicas e conseqüentemente maior prestígios, poder e, numa escala de juízo de valor, seria melhor do que a iletrada. Já a sociedade iletrada teria dificuldade na manutenção de sua história e tradição porque tudo deveria ser

guardado na mente e repassado oralmente”, (Pereira 1999, pg. 60).

Aqui pode perceber que a cultura letrada traz uma condição dos sujeitos transporem fronteiras culturais e absorver outra forma de armazenar saberes milenar através da escrita. Essas hipóteses dialogam com os anseios dos alunos do Projeto *Arandu-Mixi*, porque eles querem aprender a leitura e escrita para trabalhar e sobreviver no contexto da sociedade nacional.

Para as pessoas mais idosas Como D. Ermelinda e D. Margarida, a cultura do letramento terá utilidades para ler, contar, comprar, em ocasiões em que for ao centro urbano receber seus saldos previdenciários.

Também pude perceber as mudanças nos comportamentos de vivências de alguns alunos, em que após adquirir a leitura e escrita, tiveram mais autonomia, cito Roberto que foi trabalhar na Seara (frigorífico), Cristovan conseguiu emprego no Projeto de construções de casas populares na cidade de Dourados e a aluna Joicimara que conseguiu ser vendedora de cosméticos da Avon. Não somente ser vendedora, mas entendeu a ferramenta poderosa que é a escrita. De tal forma que se apropriou desta ferramenta a seu favor, pois usaram uma árvore do caminho para divulgar suas vendas acreditando que isto atingiria mais pessoas como compradoras potenciais. Vejamos a foto de publicidade de Joicimara:



*Foto do acervo de João Machado em 08/2011*

Eventos e práticas são as duas unidades básicas da atividade social de letramento. KLEIMAN (1995, pg. 40), relata que atividades como esta é o estilo de “eventos de letramentos”.

Eventos de letramentos são as atividades particulares (típicas) em que o letramento tem um papel; estes eventos devem ser atividades regularmente repetidas. Práticas de letramentos são as várias formas culturais de utilização do letramento com que as pessoas se posicionam, interagem em um evento de letramento” (Barton 1994, apud Pereira 1999 pg. 61).

O contexto local dos trabalhos, a pedagogia metodológica, o panorama estudado com o grupo dessa pesquisa-ação, como deram esses trabalhos será mostrado no item seguinte.

### 3.2 O Contexto Micro e a Pedagogia – uma refração Freinetiano

O local micro da pesquisa-ação, a princípio das atividades foi trabalhado aulas debaixo de uma árvore (jatobá), com os alunos, num pequeno povoado Guarani/Kaiowa, na Aldeia Bororó. Os indivíduos eram consanguíneo, tinham um laço afetivo de parentesco<sup>41</sup>.

Foram trabalhados dois anos neste local e mais ou menos um ano, numa pequena sala improvisada, para abrigar-se das intempéries do tempo.

Tentamos trabalhar uma proposta pedagógica alternativa diferenciada, específica, bilíngue e também envolvendo questões da interculturalidades. Partimos dos pressupostos que a comunidade absorve mais aprendizado através da oralidade na informalidade. Na educação indígena os saberes são repassados as crianças pelas famílias, *Ñandesy ou Ñanderu*. Conforme Tônico Benites a educação indígena é de responsabilidade das famílias extensas:

Em geral, no seio da família extensa kaiowa, a avó e o avô narram frequentemente aos seus filhos(as) e netos(as) as suas próprias histórias, as suas estratégias e a sua experiência de vida em cada circunstância histórica. Todos os acontecimentos relevantes do passado são narrados de modo repetitivo aos seus membros por meios de ensinamentos orais. (Benites 2012, pg. 47).

A natureza é o contexto de aprendizagem da linguagem nativa, saberes culturais e também a cosmovisão dos povos. Sem ela não há comunicação com o mítico e a linguagem cultural com os vários *jara* e patamares celestes<sup>42</sup>.

As matas, os rios, a chuva, o trovão, vento, a terra, a biodiversidade, irradia para os sujeitos a cosmovisão mítica. Dela o indígena extrai para si, a essência cultural da linguagem e a educação tradicional, como Benites nos explica em seu trabalho acadêmico.

O diálogo é feito, refletindo e refratando sentimentos, compreensão de tudo que existe na natureza, inclusive os “*jara*” grifo nosso. Sem esses recursos naturais e saberes,

<sup>41</sup> Grau de Parentesco : Ver melhor em PEREIRA (2004)- pg. 221-232.

<sup>42</sup> Patamares Celeste : PEREIRA (2004) – pg. 232-234.



pouco resta para refletirmos sobre a concretização das práticas sobre educação indígena e pedagogia indígena. Esses recursos funcionam como cadeia de conhecimentos. No Projeto *Arandu-Mixĩ*, trabalhei os diversos tipos de mitos, inclusive os diversos tipos de *jara*. Os mitos são uma forma de transmissão de educação tradicional oral para a formação do sujeito étnico.

Com o pensamento voltado para uma pedagogia natural, encontramos nesta encruzilhada de trabalho o rumo a seguir a “Pedagogia FREINET”. É ela que vai nos alicerçar, nos alavancar, nos dizer o norte pedagógico dos trabalhos com os alunos da pesquisa-ação. O jeito de trabalhar, a metodologia de ensino, será inspirado na pedagogia Freinetiano.

A pedagogia indígena interage com a pedagogia FREINET, a escola e o jeito de ensinar os alunos, requerem dos educadores formal, capacitação e mudanças em suas práxis-pedagógicas. “*Propõe a edificação de uma escola prazerosa, onde a criança queira estar, permanecer, onde o coração, a atividade e as emoções predominem, onde haja alegria e prazer para descobrir e aprender*” (FREINET 1997, apud Elias pg. 13).

As aulas com o grupo foram com seminários, diálogos aos domingos e nos feriados, ao ar livre, debaixo da sombra do jatobá. Esses recursos naturais possibilitaram uma metodologia boa e prazerosa. Era mais uma roda de tereré, de ensino aprendizado.

Neste método enquanto eles treinavam as escritas nos cadernos, os diálogos eram sobre, histórias da infância, de caçadas, pescarias, plantio de agricultura de subsistência, problemas sociais da aldeia, planejamentos políticos e cidadania.

Parafraseando FREINET, explica que *construir uma nova pedagogia é levar adaptar meios que ajudassem o professor e a escola a avançar rumo a uma sociedade em contínua transformação*. Os alunos devem falar expressar suas ansiedades e angústias, ter vez e voz e escolher o que é melhor para suas vidas. A educação pregada por FREINET, vai a busca de uma pedagogia livre e com espírito crítico para a formação cidadã. Para ele a educação é uma forma de trabalho que deve levar a mudar o pensamento e métodos escolares arcaicos. Sobre sua Pedagogia do Bom Senso ele afirma que:

As novas técnicas –a Pedagogia do Bom Senso- possibilitariam ao professor rever a própria postura em relação ao ensino e a educação, abrindo todos os caminhos possíveis para que alunos e professores pudessem refletir sobre a realidade e sobre ela expressarem-se livremente (Elise Freinet, 1979 pg. 153, apud Elias 1997 pg. 15).

O ensino aprendizado com os alunos do Projeto *Arandu-Mixĩ*, deu-se, num campo de

entrosamento recíproco, tanto o professor quanto os alunos trocaram experiências de saberes informais com conhecimentos do letramento. As histórias de alguns mitos que não eram do meu conhecimento foram trazidos e realizamos discussões, passando-os para a escrita.

Em relação à etnomatemática, a realização dos cálculos ocorria como o exemplo que segue abaixo:

Cálculo usando a “mão de milho”: (noções de contagem de 1 a 60).

60 espigas correspondem a “uma mão de milho”.

30 espigas correspondem a meia “mão de milho”.

$12 \times 5 = 60$  (equivalente a cinco dúzias).

1 Átio correspondem a 4 espigas : (noções de agrupamentos). Uma “mão de milho corresponde”, a 15 átios, que é igual a :  $15 \times 4 = 60$

Para demonstrar na prática as operações matemáticas efetuadas são feitas as contagens da seguinte forma:  $4 \times 15 = 60$  (agrupamento de contagem de 4 em 4, até dar a somatória equivalente a 60). A adição por agrupamentos. Observação, na verdade você multiplica quinze vezes um átio de milho e acha o quantitativo de “uma mão”.

O cálculo da etnomatemática usando a contagem através do sistema tradicional da “mão de milho” foi demonstrada na prática para os alunos, as contagens de 60 unidades de espigas de milho. Com este conjunto foi estudado, sistema de numerações decimais, noções de números pares e ímpares, as quatro operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão). Além das combinações e arranjos que poderiam ser explorados no ensino médio.

A comunidade Kaiowa usa as linguagens de fracionamento do tempo e do dia a dia, para exemplificar, mais ou menos, a hora que pretende expressar como : “bem cedinho” – “meio dia” – “o sol na meia tarde” – “o levantar do sol” – “o pôr do sol”, etc...

Além de cálculos também explorou leituras e letramentos de números até sessenta.

Os textos levantados para análises foram coletados deste grupo de alunos. É preciso atentar para que nos seminários de discussões e estudos as frequências não eram cem por cento. As frequências oscilavam, foi um grupo flutuante. Geralmente nas reuniões de estudos estavam presentes, mais ou menos de oito a nove alunos. Por razões diversas de afazeres. Esta amostragem do contexto bilíngue também influenciou na aquisição da leitura e letramento do grupo.

Existem vários níveis<sup>43</sup> de indivíduos bilíngues, a linguagem varia em quantitativo de sujeito para sujeito. O que caracteriza um sujeito bilíngue é a porção linguística falado, a intersecção entre as duas línguas que é a área de domínio linguístico da pessoa bilíngue.

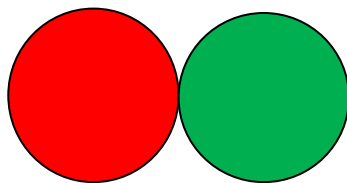
Para visualizar o contexto ecológico linguístico estudado, pelos alunos do Projeto *Arandu-Mixĩ*, tentarei reproduzir os gráficos, com os tipos de sujeitos bilíngues, estudado por MAHER (1996/1997, 1990 e 2006). Como disse a autora:

Para ter uma visão holística, uma visão sócio funcional do fenômeno. É preciso entender que o sujeito bilíngue é alguém com uma configuração única e específica (Grosjean, 1985 pg. 470, in Maher). Alguém como já disse anteriormente, funciona, opera em um universo discursivo próprio que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue em L1, nem o do falante monolíngue em L2 (...).

### Sujeitos Monolíngues (língua indígena).

LI = Língua Indígena

LP = Língua Portuguesa



(Conforme Maher:1996)

Destaco que meus alunos bilíngues do Projeto *Arandu-Mixĩ*, ora falavam na língua indígena ora na língua portuguesa. Os bilíngues passivos falavam pouquíssimos vocabulários na língua portuguesa e os monolíngues, como é o caso de D. Ermelinda e D. Margarida, quase não falavam nada em português.

Estudando as teses de MAHER (1990), para entender os níveis de linguagens dos alunos em estudos, o bilinguismo na língua indígena e língua portuguesa, num contexto, *são sistemas porosos, sempre em mutação, temporários e o sujeito cria para si uma interlíngua; sendo o contexto bilíngue, um sistema poroso*, nas palavras de MAHER, e “em mutação”. Nas aldeias indígenas, os grupos étnicos sempre estarão recebendo ou trocando línguas e léxicos gramaticais. Informações recebidas que chamou de input.

A interlíngua caracteriza uma terceira linguagem do indivíduo em que irá aparecer vocabulários ou falas alternadamente em certas ocasiões. Ainda conforme MAHER: *Bilinguismo refere-se à habilidade de uma pessoa de usar aqui e agora duas ou mais línguas*

<sup>43</sup> Níveis de Bilingüismo : Baseado em MELLO (1999), no que tange as diversas tipologias do sujeito bilingue, na minha concepção esses níveis estão fundamentado no grau de competência e proficiência, entre os sujeitos.

*como um meio de comunicação na maior parte das situações e de mudar de uma língua para outra se necessário* (Okssar, 1983, apud Hoffman 2001, in MAHER).

Esta teoria dialoga com os alunos bilíngues do Projeto *Arandu-Mixĩ*, porque às vezes eles dirigiam a mim com oralidades na língua indígena, ora língua portuguesa. A linguagem utilizada por eles oscilava entre a língua materna e a língua portuguesa.

O ensino e aprendizado bilíngue seria aquele em que duas línguas são usadas como línguas de instrução. Nesta pedagogia são consideradas a língua do lar e a língua da escola. Às modalidades e métodos de instruções foram mantidas em ambas as línguas.

Neste caso é necessário considerar questões como; a mudança de código transferências e os empréstimos linguísticos. No caso da pesquisa-ação, do bilinguismo entre as línguas Guarani e a língua portuguesa, teve que ser trabalhado primeiramente as oralidades dos léxicos e logo em seguida o letramento.

Para facilitar a aquisição do letramento da segunda língua, a língua portuguesa, foi necessário trabalhar os fonemas e sinais gráficos da língua guarani. Percebi que alguns fonemas são complexos para os alunos se expressarem na L2 separadamente como as letras (B e M), porque na língua guarani essas duas letras é apenas um único fonema “MB”. Também as consoantes (V e Z) são inexistentes na língua guarani. Na palavra cachorro que é “*djagua*”, os alunos encontraram dificuldades, porque, DJ, é um único fonema também. Para a aquisição da segunda língua tanto nas oralidades e escritas o indivíduo deve transitar entre os códigos e fonemas da língua indígena e da língua portuguesa. Grifo aqui que certos nomes de pessoas como Vilácio eles expressavam como *Mbilacio*.

Apresentaremos os principais sinais gráficos e fonemas estudados com os alunos do Projeto *Arandu-Mixĩ*. Antes de demonstrar os alfabetos Guarani/Kaiowa, que constatamos no grupo de estudo e que são utilizados no contexto local, friso que este trabalho não objetivou o estudo da fonética aplicada, nesta seara provavelmente ficará lacunas para outros estudos aprofundados, ateremos apenas aos estudos da leitura e letramentos.

Abro ainda uma ressalva que entre a língua da etnia (Guarani-ñandeva) em que eles se autodenominam “Guarani” e da etnia Kaiowa, apesar das duas etnias serem do mesmo tronco lingüístico, pude perceber em seus diálogos há variantes e variações linguística fonéticas e de sinais gráficos (letras) nas transmissões de informações de um mesmo vocabulário. Cito exemplos como: Guarani-ñandeva expressa “hente” (gente) – “ejagara” (pegar), já o Kaiowa fala “kente” (gente) – “eñagara” (pegar), etc.

Com o grupo pesquisado descobri 12 vogais; sendo 06 vogais simples e 06 vogais nasais. Estas últimas são acentuadas com o símbolo (~), as quais são: a-e-i-o-u-y-ã-ẽ-ĩ-õ-ũ-ỹ.

As letras consoantes são em números 21 sinais gráficos, os quais são: g-h-j-l-k-m-n-p-s-t-x-nd-ng-nt, ñt-mb-dj-gw-ñd-ñg-ñw.

Algumas peculiaridades da língua Guarani/Kaiowa: letras inexistentes na língua; (b-c-d-f-q-z-rr-ss-ç-v). A letra “l” é pouco usado, quase que somente para expressar duas palavras: *locro* (canjica) e *lembu* (besouro).

Também se usa bastante o apóstrofe (‘), entre duas vogais escritas juntas, exemplos: *ka’a* (erva), *so’o* (carne), *ka’aguy* (matas), *tembi’u* (comida), etc... O apóstrofe é para pausar o léxico enunciado.

Para o momento, creio que estamos farto, como disse anteriormente este campo necessita de pesquisa mais aprofundada.

Para tentar ilustrar melhor essas dificuldades de fonemas e sinais gráficos da língua Guarani/Kaiowa, certa vez uma professora, disse-me: *João! Eu ensino os alunos a lerem “vaca” e na hora do ditado de palavras, eles, escrevem “mbaka”*.

Se, a escola formal preocupasse com o contexto social e linguísticos dos alunos, provavelmente não aconteceria problemas dessa natureza. Parafraseando FREINET, ele nos ensina que devemos coordenar, aguçar e tentar motivar os aprendizes para adquirir os conhecimentos, a partir das suas vivências adquiridas. *“Se o indivíduo, somente se lança a frente, após ter os pés apoiado atrás, então, a escola não tem conhecimentos dessa impulsão”*.

### 3.3 A aquisição da leitura e letramento na segunda língua

A aquisição da L2, dá-se num campo de continuidade, aqui para uma melhor compreensão usaremos as teorias de HORNBERGER (2003), em que a autora expressa que a aquisição, a assimilação da segunda língua, dá-se, num *continuum*. Não existe fronteira opaca, os sujeitos são diluídos, imersos automaticamente neste contexto linguístico.

Nesta linha de pensamentos em que as línguas para o sujeito bilíngue pode ser um sistema poroso, onde possa transpor, transpassar, transitar de uma língua para outra MAHER (1990), e também que esta aquisição é um *continuum*, eu me ponho neste cenário teórico de análise, sobre a aquisição da L2, refletir sobre as minhas próprias trajetórias de aprendizagens da segunda língua, língua Kaiowa, porque, como já disse anteriormente a língua indígena Kaiowa, minha origem, adquirei como segunda língua na infância e o letramento na juventude.

Atesto que não percebi fronteira, nas minhas vivências e convivências em contexto Guarani/Kaiowa, absorvi, fui diluído, fluído, neste campo magnético linguístico. Como explica as escritas de BAKHTIN (1979), *“ na língua o sujeito é mergulhado naturalmente,*

*para nela despertar-se”.*

Então a língua é um *continuum*, ela não delimita espaço, não tem estaca zero de aprendizagens, os indivíduos adentram de uma em um, automaticamente, adquire e absorve a L2, nas práticas do cotidiano e nas oralidades, (HORNBERGER, 2003).

Os meus alunos bilingues do Projeto *Arandu-Mixĩ*, tinham o domínio da oralidade da segunda língua, língua portuguesa. Já os bilíngues passivos entendiam pouco léxicos da segunda língua, porém para se expressarem, recorriam a língua indígena. Os monolíngues como D. Ermelinda e D. Margarida, para dialogar era somente na língua indígena. Os indivíduos monolíngues quase não absorveram nada da segunda língua, tanto na oralidade quanto nas escritas.

### **3.4 O bi e multiletramento**

Para que o bilinguismo com os Guarani/Kaiowa? Os vários códigos linguísticos estão diluídos nos contextos bi(multi)lingue, e também nos espaços, multicultural, multilinguísticas e multiétnica. A Aldeia Bororó é um contexto dessa natureza, a língua portuguesa e a língua Guarani/Kaiowa, estão em constantes conflitos e disputas de espaços, por questões ideológicas. Para HORNBERGER (2003), é fundamental o desenvolvimento da consciência cultural e linguística e métodos de ensino multilingues e plurilinguísticos.

A linguagem nesse sentido, é instrumento de lutas nas batalhas simbólicas, em que dominar a linguagem oral e escrita é galgar capacidades de perceber e criticar as incoerências expressas nos discursos dos representantes hegemônicos. É poder ter voz e conseguir negociar com as elites dominadoras (SKUTNABB – Kangas, 1988, apud Hornberger 2003).

O letramento e leitura na língua indígena e depois na língua portuguesa, certamente propiciarão espírito crítico nos aprendizes e educadores, sobre suas próprias línguas. HORNBERGER (2003), afirma que a abordagem teórica com ênfase na linguagem como instrumentos de luta acredita no papel fundamental da educação como meio de capacitação de atores dos grupos minoritários.

O ensino crítico como que abordamos no Projeto *Arandu-Mixĩ*, como as questões da falta de terra, projetos sociais, o currículo não adequado para as escolas indígenas, saúde, etc, em que leva em consideração a diversidade linguística e cultural é tido como maneira para combater as idéias, crenças e valores implicitamente expressas nas representações das elites, sobretudo do mundo ocidental, repassadas em abordagens de ensino nas escolas. Em

desvalorizar a cultura étnica e valorizar a cultura estrangeira.

Então professores e educadores indígenas, o que irá alavancar suas mudanças didático-pedagógicas, são o senso sobre a pedagogia na língua nativa da leitura e oralidade e a consciência da aquisição da segunda língua. A escola não deve simplesmente valorizar apenas a segunda língua, porém, ambas deve ser trabalhadas conjuntamente. Relato a fala de avaliação dos trabalhos, com a aluna Marilene:

*“Xe aikuaama número, até 1000 peve, ajapoma soma, subtrair, palavras ñda hai porã, (...), y ahaima, Xe rera há escrevema...ñda leei porã,...xe akã mbeguekatu aha”.* (Fala da aluna Marilene em: 12/08/2012). Nas palavras da aluna, a mesma já sabe números até 1000, sabe somar e subtrair números, escreve algumas palavras em português não escreve muito bem, mas escreve palavras como água, não lê bem, o raciocínio é bem lento.

A aquisição dos letramentos nas línguas indígena e portuguesa, certamente abrirá um campo rico de comunicação no contexto local, como diz HORNBERGER, *“a educação deve objetivar também o convívio entre os diferentes que dividem espaços comuns e promover uma sóciocognição baseada não assimulação de premissas, mas na criatividade, na arte de relacionar, de fazer e refazer comunicações”*.

Ainda conforme a autora, *“o ensino bilíngue ou biletamento, nos países europeus como Reino Unido e França, de acordo com os estudos de (Anderson et AL., 2008), este método era usado apenas para facilitar as aprendizagens do inglês para os imigrantes ou descendentes. A partir de 2002 políticas linguísticas que visam à aprendizagem de línguas adicionais e ao desenvolvimento da consciência linguística têm sido implantadas na busca da edificação de um novo ethos, construídos socialmente no encontro e na valorização da diferença e da diversidade”*.

O ensino no Projeto Arandu-Mixĩ foi inspirado na pedagogia FREINET, uma tentativa de estudos em liberdades, e de acordo com a naturalidade e contexto local. Esse pensamento vem dialogar com minhas propostas de ensino, como diz D’Angelis, *a língua indígena não deve servir apenas como instrumentos de ponte para o ensino da segunda língua portuguesa em contexto Guarani/Kaiowa*.

A teoria de HORNBERGER (2003) permite nos refletir, sobre letramento, biletamento e bilinguismo e conseqüentemente sobre multiletamento e multilinguismo, a partir de um paradigma analítico que tenta compreender o processo como um todo, mas a partir de categorias opostas que estão interligados em *continuum*.

Para os indivíduos Guarani/Kaiowa a aquisição da língua portuguesa a fronteira é pouco perceptível, porque, eles estão imersos neste contexto linguístico, a fronteira é porosa,

o ir e vir nas linguagens, os sujeitos fazem constantemente. Exemplo de uma frase dita por eles: “*Xe aleema kara’ i neē*”, eu já leio na língua dos brancos. –*Ahata puelo-pe*.” Vou a cidade. Nestas duas frases a língua Guarani/Kaiowa absorve empréstimos das línguas luso-espanhola e interagem entre si com a língua indígena.

A leitura e o letramento com o grupo de alunos jovens e adultos propiciarão aprendizagens nas duas línguas usando léxicos da língua indígenas e da língua portuguesa. No Projeto *Arandu-Mixĩ*, o trabalho pedagógico deu-se, neste método, o uso constante na oralidade da língua indígena e da língua portuguesa. Mas, para as duas alunas monolíngue a oralidade e escrita foi somente na língua indígena, exceção das oralidades das contagens de números, nomes próprios e seus próprios nomes em português.

Então o contexto indígena é dinâmico e ecologicamente com diversidades variadas, porque, as comunidades estão às margens de centros urbanos, ilhada pela língua dominante. Quando os indivíduos vão aprender o letramento deve haver a valorização das diversidades culturais lingüísticas.

A metodologia de trabalho com o grupo do Projeto *Arandu-Mixĩ*, a princípio, foi consulta de opiniões e saberes trazidos por eles as reuniões pedagógicas e discussões e trocas de conhecimentos, aqui friso a pedagogia popular de FREINET, em que objetiva a formação cidadã.

A leitura e letramento nasceram do contexto micro para o macro. Aqui cito a primeira palavra escrita com os alunos “y”, palavra água. O trabalho com esta sexta vogal, foi propositalmente, porque, esta letra é utilizada nas maiorias dos léxicos das palavras Guarani/Kaiowa. O trabalho com naturalidade encontra-se eco na pedagogia do bom senso Freinetiano.

Retomo os pressupostos teóricos em que o ensino aprendido deve estar coerente com o contexto lingüístico estudado, a realidade local e o jeito de ser e viver da comunidade. A pedagogia de aplicação dos trabalhos em sala de aula, baseado na cultura dos alunos. A aldeia Bororó local da pesquisa é um *ethos* com comunidades com poucas condições sócio-econômicas, baixa renda familiar, pouca moradia adequada, inexistência de programas de sustentabilidade, falta água para consumo das comunidades, muito desemprego, além dos maléficis problemas de drogas e alcoolismo. A pedagogia Freinetiano tem por fundamentos teóricos, propiciar diálogo e subsidiar a auto-reflexão da comunidade.

Conforme HORNBERGER, (2003), a teoria do *continuum*, crítica o método de ensino que não considera a cultura como algo dinâmico e plural, pois esses métodos são vistos como meios de ensino que privilegiam valores e símbolos da cultura dos grupos dominantes.



Constituem em uma prática pedagógica que exclui e nega outras possibilidades de perceber e representar a realidade.

Nos textos trabalhados com os alunos do Projeto *Arandu-Mixĩ* que tange as discussões e reflexões, sobre as temáticas como questão ambiental, falta de terra, condições socioeconômico, a sustentabilidade para os povos e a língua como instrumento principal do ensino aprendido, esta prática vem dialogar com a pedagogia do Bom Senso (Freinetiano) e a Pedagogia Crítica de HORNBERGER, (2003).

Tanto o letramento e o biletamento realizados na perspectiva da pedagogia crítica, devem objetivar o desenvolvimento do senso crítico. O que implica, pedagogicamente, fomentar reflexões sobre as contradições das relações sociais e econômicas e também promover a consciência cultural e linguística (Street, Corson, in HORNBERGER, 2003). Aqui grifo as palavras da aluna Vanilda: *“Agora eu aprendi escrever em guarani e ficou fácil o português.”* Esta aluna antes era contra o ensino aprendido na língua indígena, por ser uma pessoa bilíngue, ela queria que a pedagogia fosse somente na língua portuguesa.

No contexto estudado com o grupo, usei basicamente como laboratório da pesquisa a oralidade e escrita, tanto na língua materna como na segunda língua. O currículo elaborado com os alunos, em que foram selecionadas as temáticas como, *yvy* (terra), *ka' agwy* (matas), *kokue* (sustentabilidade-agroecologia), *ysyry* (rios), dessa ecologia viva foram retirados as histórias, os mitos, as produções de textos, os léxicos da língua Guarani/Kaiowa, e também para o trabalho do biletamento. Com a seleção dessas temáticas e outros, percebi que o desenho imaginário de um tekohá, está latente nas memórias dos Kaiowa.

Atentei para o uso da língua e linguagem e suas variedades e variantes, além dos conteúdos das ciências, matemáticas, histórias e geografias.

Em matemática o estudado das quatro operações básicas além de divisão e frações, com uso prático em etnomatemática com conhecimentos do próprio grupo. Números em quantitativo de (0 a 60), na língua indígena e a partir daí na língua portuguesa, porque, os números representam acúmulo de riqueza que não faz parte da cultura indígena, uma cultura ocidental.

Em história e geografia, foram estudadas as questões territoriais indígena, o desmatamentos das florestas, a falta de rios nas Reservas demarcadas pelo estado, através do S.P.I , (serviço de proteção ao índio), nas décadas de 20 e 30. Também a construção e desenho da atual micro-área (Reserva indígena de Dourados), onde estão as Aldeias Bororó e Jaguapirú. O mapa da RID vai exposto em anexos. O mapa foi elaborado pelos alunos nas aulas de geografia.

Em linguagem a grafia (fonemas), sílabas (morfemas), vocabulários, léxicos, e também produção de texto dentro da visão crítica do contexto, foram selecionados aquelas em que os indivíduos vivem e convivem. Exemplos os trabalhos (subemprego) em usinas de álcool, fazenda agropecuária e construções nas cidades de Dourados. Vários textos sobre trabalhos em corte de cana de açúcar vão expostos também em anexo.

Esta prática informal costurou-se, com a pedagogia de FREINET. A Pedagogia Crítica do *continuum* no biletamento resume em quatro: *o contexto dos alunos, do desenvolvimento do indivíduo, e das línguas que compõe o processo e o continuum do conteúdo*. Por isso (HORNBERGER, apud CREPALDE in Mimeo, 2012), afirma que o biletamento e bilinguismo são trabalhos complexos.

Alguns textos dos alunos bilíngues do Projeto foram escritos com léxicos da língua indígena e da língua luso-espanhola, essa questão é justificada, porque, dialoga com a teoria de HORNBERGER (2003), em que diz que o indivíduo bilíngue, a sua língua, é a intersecção entre as duas línguas, a interlíngua<sup>44</sup>, conforme MAHER (1999).

No esquema interpretativo do *continuum*, segundo (HORNBERGER, 2003 pg. 9), “*o biletamento deve ser entendido como intersecção do micro-macro continuum, oralidade escrita continuum, e monolíngue bilíngue continuum. O processo de biletamento deve focalizar a língua materna, textos contextualizados localmente*”. Por esta razão trabalhamos primeiramente a oralidade das línguas para após adentrar nas escritas.

As produções textuais dos alunos do Projeto *Arandu-Mixi* retratam essa teoria, porque, eles foram absorvendo gradativamente a segunda língua, tanto na leitura e letramento. Após os reconhecimentos e domínio dos códigos linguístico da língua maternas L1, não tiveram dificuldades para aplicações no desenvolvimento da segunda língua.

Todo trabalho iniciou com as possibilidades que os alunos possuíam e reproduziam. Desta forma, as ideias eram expressas por desenhos como a seguir:

---

<sup>44</sup> Interlíngua, ver MAHER (1990), em que explica que este está permanentemente em construção, a intersecção na linguagem do sujeito bilíngüe.



Figura - 1

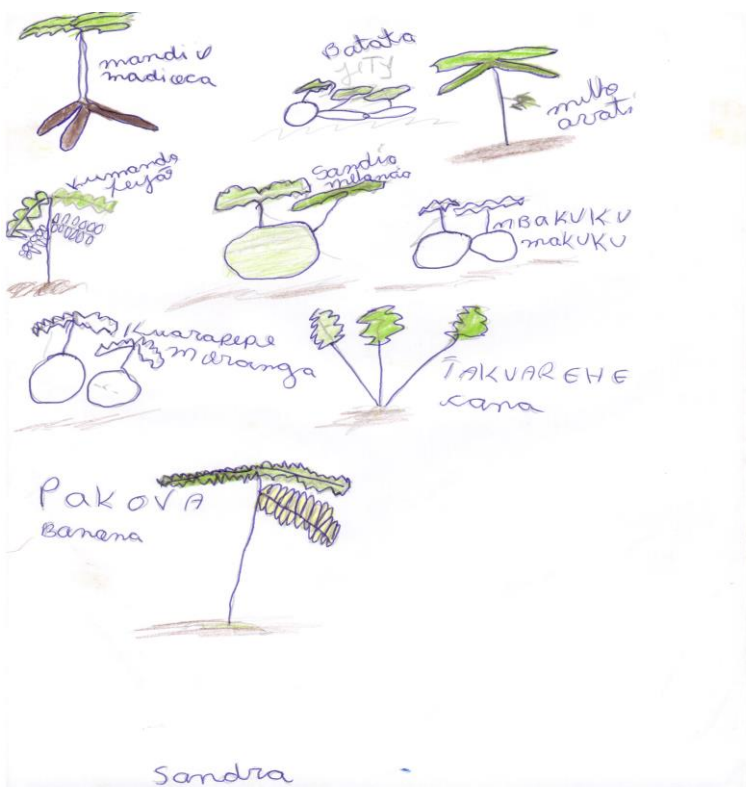
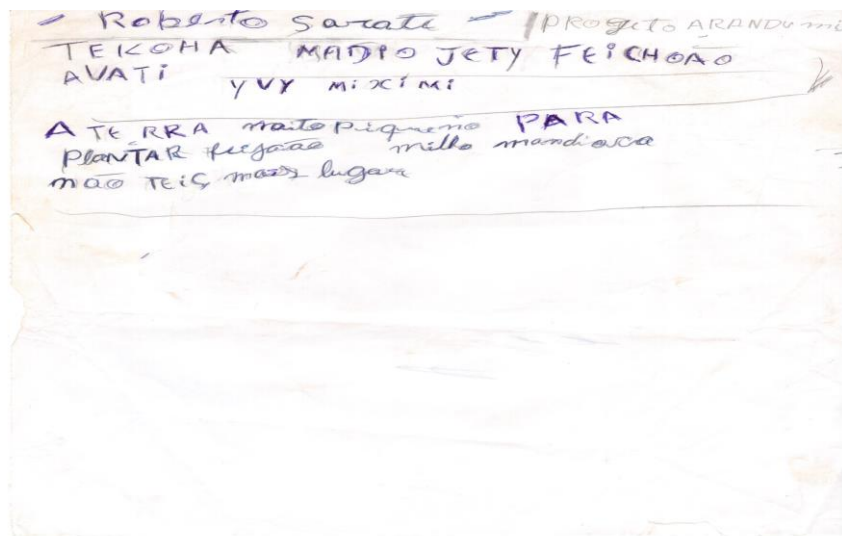


Figura - 2

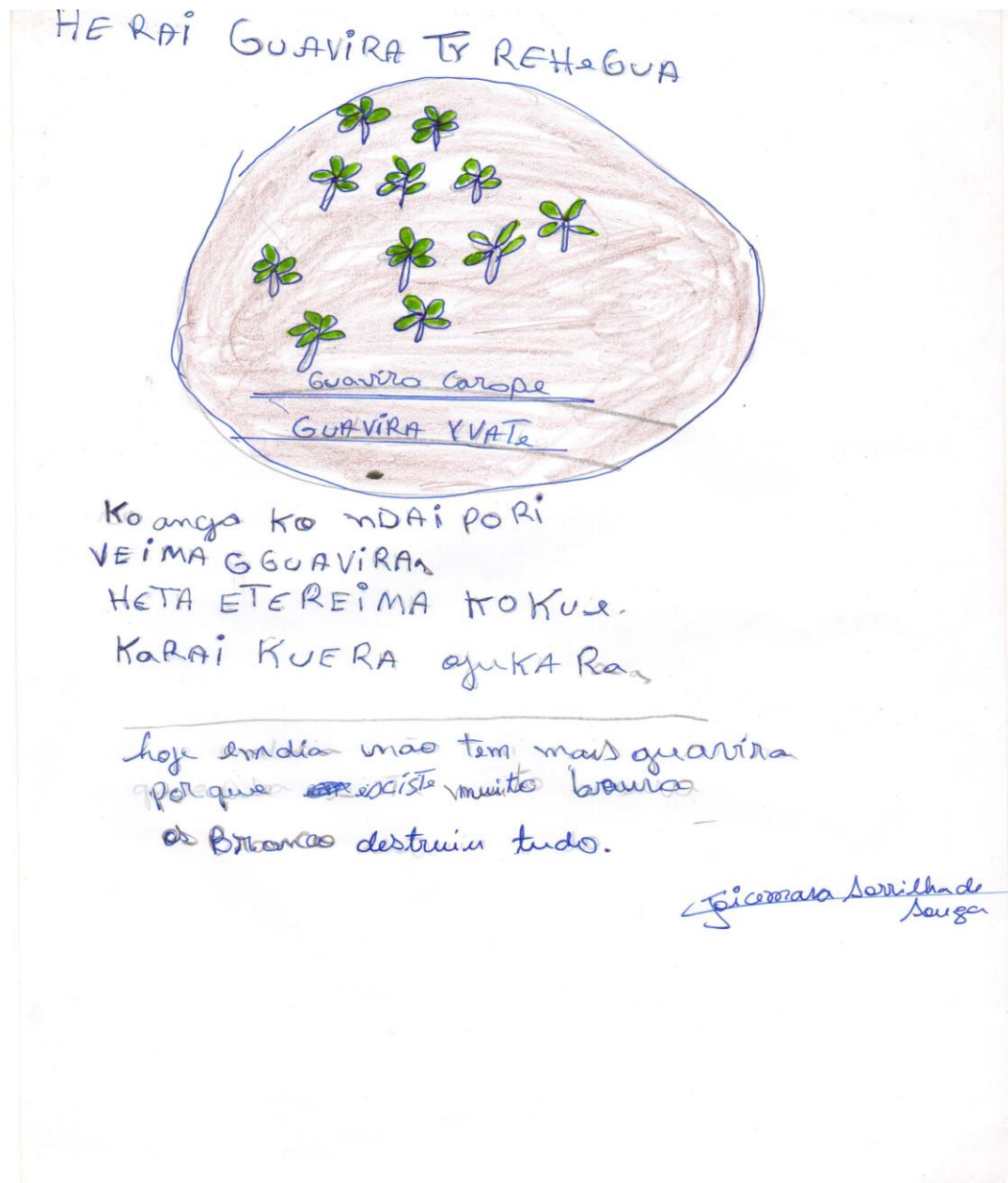
Nas figuras 1 e 2 podem-se perceber diferenças, na primeira figura somente os desenhos expressam a ideia, no segundo o processo de ensino bilíngue associa imagens e nomes nas duas línguas – português e guarani. Neste caso, do segundo modelo o que se tem é um pequeno texto. Vale salientar que texto aqui é entendido como uma unidade significativa em que a narrativa é constituída de palavras e imagens. No modelo 2, em questão, a aluna conta sobre sua lida com sua plantação e apresenta seu trabalho nas duas línguas.

Os alunos do modelo 1 e 2 são considerados bilíngues passivos e o avanço deles foi reduzido se comparado com os demais a seguir.



**Figura 3**

Na figura 3 os alunos já começam a experimentar pequenas escritas. Estes alunos referentes ao texto 3 são bilíngues plenos. A língua que usam no dia-a-dia é o guarani e a língua portuguesa faz uso quando estão perante falantes de português. Assim, as primeiras escritas ocorreram na sua primeira língua.



**Figura 4**

No texto 4 o aluno escreve em guarani e em português . Aqui já aparece o biletamento.

Todas as figuras trabalham com imagens e esta é uma particularidade dos Guarani/Kaiowa. Visualizar para expressarem. Pequenos textos já são escritos após o período de um ano de trabalho.

A língua Guarani e a língua Kaiowa, que nesta pesquisa-ação, para efeito didático-pedagógico, fundiu em uma só língua, em Guarani/Kaiowa fica esclarecido aos leitores que são duas variedades linguísticas, por tais razões que em alguns casos, detecta as diferenças de algumas expressões e léxicos, principalmente nas rezas culturais em que a etnia Guarani

Ñandeva é um pouco diferente da língua Kaiowa como foi exposto no item anterior.

Outra questão é o fato dos Guarani-Ñandeva, estar bem mais tempo juntos convivendo com falantes da língua portuguesa e terem assimilado e incorporado valores culturais linguísticos da língua portuguesa.

A língua não é vista como um sistema homogêneo de símbolos organizados por leis linguísticas, mas como um sistema de variantes, em contínuo processo de variação posto em circulação por comunidade de fala.

Tais comunidades têm características comuns, mas se constroem na alteridade pelas diferenças entre elas dentro de uma sociedade e usam politicamente a língua para se construírem e manterem suas diferenças. Desta maneira torna mais importantes conhecer as funções e o uso da linguagem do que suas regras gramaticais (Heath, 1980, in Hornberger, 2003, pg. 8).

Esta teoria vem explicar-nos, porque, em certas ocasiões de discursos importantes, algumas lideranças e professores tentam dar ênfase nos discursos, falados em plenários na língua indígena pura, porém ao término das assembleias, vai afrouxando a linguagem e usa novamente a linguagem jopara, as várias misturas.

Aqui também abro um parêntese sobre as práticas no ensino dos meus alunos bilíngues, quando eles iam, redigir textos, seus trabalhos, encontravam dificuldades para passar para escrita seus pensamentos. Estas características são próprias de indivíduos bilíngues que fazem uso das duas línguas, quando necessário.

Porém, tentei trabalhar com eles o uso e funções das linguagens do que regras gramaticais, até porque, os objetivos visavam a leitura e letramento e não estudar regras gramaticais isoladas.

Os trabalhos de leitura e letramento, com os alunos do Projeto *Arandu-Mixi*, pude perceber que, o rendimento do ensino aprendido, oscilou entre os indivíduos aprendizes. Os doze alunos alfabetizados, mesmo entre eles, os bilíngues, foram os que tiveram maior rendimento nas leituras e letramentos. Aqueles alunos que tem mais práticas de vivências com a população não índia do entorno, foram os que lograram mais êxitos nos ensino aprendido. Já as alunas monolíngues em língua indígena, como D. Ermelinda e Margarida, não obtiveram grandes rendimentos.

Questionados sobre suas andanças, elas respondiam que pouco iam à cidade, ficavam mais em casas em seus afazeres domésticos.

CREPALDE (in Mimeo, 2012), baseado em autores citados no texto de Hornberger (2003), chama a atenção para a dinâmica do conceito de contexto: *um contexto se faz de lugar*,

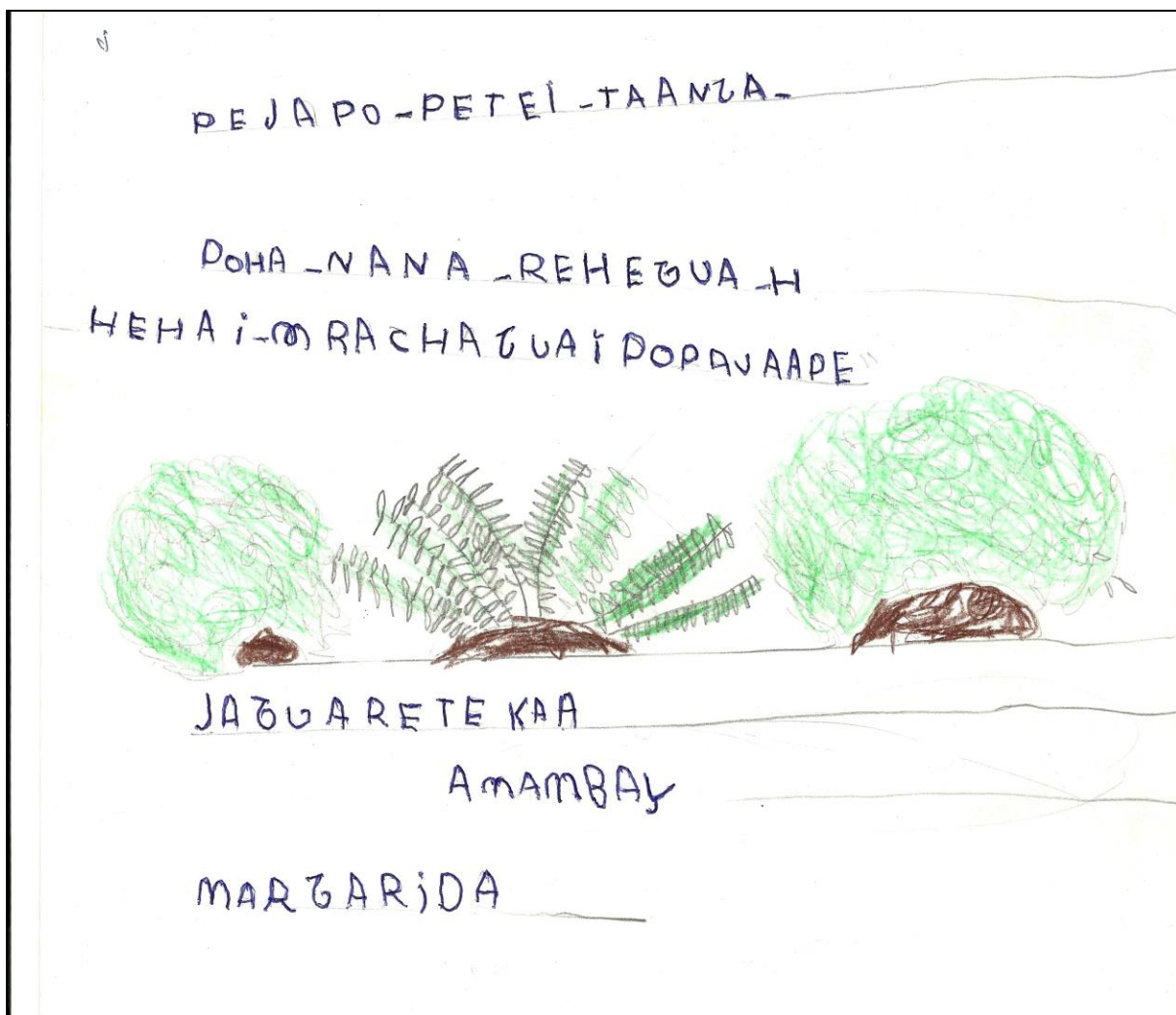
*discursos, falantes ouvintes, gêneros, objetivos e normas de usos, (Hymes, 1964, in Hornberger, 2003). O contexto deve ser compreendido a partir de um olhar etnográfico que busque perceber a diversidade e as diferenças que compõe as componentes do contexto bem como as relações entre elas, (Basso 1974 e Szwed, 1981, in Hornberger, 2003).*

Tais autores explicam que em contexto de bilinguismo e bilinguismo é importante reconhecer as diferentes comunidades de fala, que conforme os mesmos, isto significa que são grupos sociais que se identificam como diferentes de outras comunidades por elaborarem um conjunto de regras implícitas de uso da língua que determinam o comportamento linguístico e que marca a sua diferença.

Ainda conforme o artigo de CREPALDE (2012), *o método etnográfico busca interpretar a inter-relação entre as partes que compõe o contexto.* Os recursos avaliativos usados com o grupo: textos elaborados por eles, os diálogos e questionamentos foram recursos etnográficos como resposta da pesquisa-ação.

As alunas que não conseguiram uma boa alfabetização no caso de Ermelinda e Margarida, espelho na tese de que *a aprendizagem de uma L2 ocorre a partir dos conhecimentos que se tem de L1, mas não exatamente da mesma maneira que esses conhecimentos foram adquiridos em L1, o que faz aparecer uma intersecção entre L1 e L2, uma interlíngua, um sistema de aprendizagens que inter-relaciona as línguas apreendidas, (HORNBERGER 2003, in CREPALDE Mimeo, 2012).*

Como podemos ver elas tinham poucas interações e trocas recíprocas, nas práticas das aulas quando era na oralidade bilíngüe. Elas ouviam mais os relatos do contexto do que se expressarem. Quando indagadas respondiam na língua indígena e apenas o essencial solicitado. Sobre essa questão verificaremos melhor no texto avaliativo da aluna Margarida sobre ervas medicinais já quase no final do projeto.



No caso dos rendimentos em letramentos das alunas monolíngues do Projeto *Arandu-Mixĩ*, em que seus idiomas Kaiowa, é de uma pureza lingüística e também que seus vocabulários quase não tem nada da língua portuguesa, o encontro da língua Kaiowa com a língua portuguesa, quase que não produziu interferência, a inter-penetração de uma língua em outra. Em uma das aulas que gravamos, que se encontra no encarte desta dissertação, tivemos uma aula ao ar livre. O tema era plantas medicinais. A aula com o título de “*pohã ñaña rehegua*”, tinha como metas, a valorização do micro contexto lingüístico, estudos de vocabulários na L1 e L2, além da preservação ambiental. A seguir descrevo parcialmente a aula porque nela as questões lingüísticas são relevantes para análise.

Neste dia fomos com os alunos próximos à "sala de aula", vale lembrar que a turma é composta por jovens e adultos mas algumas crianças também fazem parte do grupo. As crianças são filhos das mulheres do curso e eles acompanham sempre em todas as situações. Estando no campo, as mulheres mais velhas da turma se aproximaram das plantas e foram,



naturalmente, comentando quais plantas eram aquelas e para que serviam. As crianças se comportaram de maneiras diferentes, umas ficavam próximas observando, tocando nas folhas e outras parecendo indiferentes, ao longe visualizando outras coisas. As mulheres bilingues usavam as duas línguas para comentar o que viam, alternavam entre a língua indígena e o português. Uma delas, a aluna Rosicléia, no entanto, usava mais a língua guarani, esta o seu nível lingüístico está mais próximo ao bilíngüe passivo. Os diálogos abaixo mostram como as falas se construía na interação entre elas e o professor: fizemos um recorte da aula sobre as guavira e suas utilidades realizada em Novembro de 2011.

Nesta aula estavam presentes o ministrante João, as alunas bilíngües, Joisimara e Nilce, a aluna bilíngüe passiva Luiza e duas monolingue Margarida e Ermelinda. Neste recorte da aula veremos que as duas alunas que mais participaram dos debates foram a aprendiz bilíngüe Joisimara e a bilíngüe passiva Luiza, como segue os diálogos;

João: *Koape aldeia pe ñdaiporiveima guavira...mba' erepo trator ohasa i Ari...aje...tekotee já ñangareko guavira ty...porque há'e ñande mba' e cultura voi koape Mato Grosso do Sul...Dourados pe...mba'eixa ko araka'e ima ñde taita kuera, ñde sy...moope oho ogueru guavira...moope há'e kuera oho ogueru...?*

Joisimara: *Ima xe sy oho mombyry ogueru...só campo oĩ...heta ogueru...ko ãnga opaite guavira ty. Guavira ty oĩ peteĩ pohã...iporãva kunha pe guarã...é difícil achar...quando chove muito, as vezes chuva de pedra é que acha no meio das guaviras...hiapu-jave, osunũ.*

Ela mostrava com gestos o tamanho do remédio que existia, mexendo e remexendo os ramos dos pés de guavira, relembando os que seus pais encontravam.

João: *Entonce upe'a pohã oĩ guavira ty voi ?*

Joisimara: *Só guavira oĩ...pe pohã po no kunha ñdo membyveima.*

Luiza: *Upe'a ko heise jari-já.*

Joisimara: *Ko xagua ko há'e...mixĩ onasce..ha upei peixa ite tuixa...opita.*

A aluna demonstra com gestos novamente com as mãos que o jari-já nasce pequenino e depois vai crescendo que nem algodão doce nos galhos dos guavirais.

João: *Pe nee oreve mba' e xagua iporã pe jari-já Luiza ?*

Luiza: *Jari-já há'e ko iporã pó no kunha membyveima...po no kunha ñdo criaveima...ho'u arã...po no guerekoveima mitã...upe'a ko iporã.*

João: *Upe'a ko só oĩ guavira mata ?*

Luiza: *Guavira mata omee.*

Joisimara: *Na' ape!...atopa!...haete riguasu rupi'a ...veja que este aqui é bem pequenininho...já cataram todos os grandes...que nem ovos de galinha....*

A aluna retira dos galhos da guavira e mostra na palma das mãos aos presentes.

João: *Explica em português para que serve o jarí-já, Joisimara!*

Joisimara: *Jarí-já significa assim...porque essa palavra é como velha...que não pode ter mais filhos...então a mulher que toma o jarí-já, fica que nem velha, não pode ter mais filhos.*

João: *Jarí-já é como anticoncepcional?*

Joisimara: *Hã..hã...é...hã...ha, é a Raquel que me ensinou que é muito bom e só dá em pé de guavira...aqui tinha bastante mesmo...mas as mulheres levaram tudo.*

Além dessa análise lingüística, percebi que uma das virtudes de alunos Guarani/Kaiowa é permanecer em silêncio, quando há diálogo. As demais alunas monolíngues apenas observavam e ouviam as discussões, mesmo a aula sendo do seu contexto micro lingüístico.

Um outro recorte de aula prática, que coletei em 11/11/2011, em que trabalhamos também ervas medicinais nas aulas de etnociências.

Neste contexto de estudo vale lembrar que na cultura Guarani/Kaiowa, algumas árvores nativas, são sagradas, como podemos citar o cedro, o bálsamo<sup>45</sup> (xiru), a amescla (ysy) e tantos outros. Como no contexto local de estudos tinha um pé de ysy, resolvemos fazer uma discussão de ensino aprendizagem para a assimilação das utilidades do ysy.

Ysy é uma árvore de médio porte, do cerrado sul-matogrossense, em que a casca e a seiva possui aroma muito atrativo. Os Kaiowa dizem que devem banhar as crianças e os enfermos com o caldo da casca ou seiva da madeira para espantar os maus espíritos e pesadelos, além de servir para combater resfriado. Veremos a seguir o diálogo com o tema ysy nas aulas de visualização dos remédios tradicionais, friso aqui que a prática da linguagem deveria ser bilíngüe;

Joisimara: *É o que minha mãe falou tem que queimar a casca depois que a mulher ter filhos...depois tem que tomar o leite (seiva) é bom para curar lumbriga...guarani diz pire, pire ere hapy...é bom também para vixo pó no ojeputa ñde rehe...quem não passa fica tremendo...na idade do senhor, já fica tremendo...não vê direito...fica cego.*

João: *Então eu tenho que usar o ysy ? Ainda posso?*

Joisimara: *Não! Agora não pode mais usar...quando é novo deve passar nas juntas...para não tremer ou pra não ficar cego.*

João: *Então quando a Arminda ganhou a Josi eu já devia ter passado...*

---

<sup>45</sup> Input e intake: Conforme KRASHEN (1978-1982), a quantidade de informações recebidas formalmente de uma L2, é o intake, e o input é a quantidade lingüística absorvida na infância na informalidade.

Joisimara: *É sim...tinha que usar...queimar perto da tua cama...*

João: *Embaixo da cama ou perto ?*

Joisimara: *Perto da cama...também evita mal olhado...assim que os mais velhos falam...minha mãe fez para mim quando ganhei o nenê...passou nas minhas juntas.*

João: *Então ysy serve para não pegar o treme-treme, quando adulto ? Pó no ñde ryry'i ?*

*Há ñde Luiza mba'echaga ere eikua'a?*

Luiza: *Upe'a voi ...ere hasa ñde pó, ñde retimã, ejahu ...po no vixo ka'aguy ñde pota, yso, cururu, kaja'a, ...corozinho não é... ?*

Após estas discussões a aluna Joisimara pegou algumas sementes de ysy e espremeu nas mãos demonstrando a todos os presentes, como deve fazer com a seiva do ysy.

*- Este daqui tem que passar nas juntas... é bom para tudo, a fruta do ysy serve para tomar chá e banho... eu vou arrumar uma mudinha para o senhor plantar.*

João: *Atimã porã... xe aňhotita !*

Nos diálogos das duas aulas podemos perceber que sujeitos bilíngües transitam entre a L1 e L2, como diz MAHER (1990), as línguas se interpenetram, são sistemas porosos, a linguagem está num ambiente de reciprocidade do ir e vir, ora numa língua, ora noutra língua. Essa “preferência”, esse “estar” mais à vontade, indica a existência de graus de competências diferenciados seja, nestes casos, menos acentuada, MAHER (1990).

HORNBERGER (2003), explica que o indivíduo bilíngüe possui na linguagem uma intersecção entre as duas ou mais línguas em que o mesmo domina.

Os alunos bilíngües passivos ouviam mais atentamente as explicações e quando solicitados para esclarecimentos, expressavam na L1, língua em que sentiam mais seguranças, competências e proficiências para uso veicular. Conforme MELLO (1999), sobre o comportamento lingüístico de sujeitos bilíngües:

Em um ponto extremo, está modo monolíngue – os bilíngües usam uma das línguas e, em geral, interagem apenas com monolíngues. No outro extremo, está o modo bilíngüe – os bilíngües comunicam-se com outros bilíngües que compartilham as mesmas línguas e a usam alternadamente. Entre esses dois extremos, há modos intermediários, nos quais o bilíngüe mistura as línguas ou empresta itens de uma língua para outra (MELLO 1999 , pg. 83).

Essa explicação da autora ilumina e decifra os níveis e práticas lingüísticas dos três grupos de linguagens dos alunos do Projeto *Arandu-Mixĩ*. A bialfabetização e biletamento concomitante em duas línguas, acontecem, desde que as línguas do contexto em estudos se interpenetram, interagem mutuamente. O educador deverá trabalhar conhecimentos comuns

nas duas línguas. Porque o sujeito bilíngüe transita nesses espaços lingüísticos.

KRASHEN (1978 – 1982), com o teorema da aquisição da L2, nos orienta que devemos apresentar conhecimentos aos aprendizes facilitando a absorção de saberes que torna para o aluno o que chamou de input. O input também é absorvido na informalidade, nos casos das alunas monolíngues Ermelinda e Luiza, talvez por não adquirir estes conhecimentos e por ter pouca troca culturais linguísticas, suas aprendizagens na L2 foram reduzidas. O conhecimento produzido que sai da memória em forma de desenho ou escrita, conforme KRASHEN é o intake<sup>46</sup> que o aprendiz conseguiu armazenar através dos conhecimentos formal e a sala de aula deve propiciar esses saberes. Ainda sobre as alunas monolíngues do Projeto *Arandu-Mixĩ*, que não conseguiram um bom avanço e rendimentos satisfatórios, o intake ficou reduzido na L2, por conseqüência também das suas ecologias lingüísticas serem intactas. A pureza lingüística dos sujeitos ainda é evidente. A absorção na informalidade de vivência foi reduzida ou seja adquiriram pouco input conforme os teoremas do autor.

No caso das alunas Luiza e Ermelinda acima apresentadas, não chegou acontecer uma interlíngua o espaço da intersecção foi pouco significante, preservando apenas a língua materna Kaiowa apesar de o diálogo ter se constituído em ambas as línguas. Ela entendeu a enunciação em português, mas quando fez suas intervenções, usou a língua kaiowá porque é a língua que tem maior domínio e condições de comunicação no grupo.

De acordo com HORNBERGER (2003, *in* CREPALDE *in* Mimeo, 2012) a teoria do *continuum* possui quatro processos básicos em um contexto de bilinguismo e biletamento, e é a partir dessas noções, já expostas anteriormente que serão analisados os processos com os alunos do Projeto *Arandu-Mixĩ*.



No final do primeiro ano de atividades, os aprendizes associavam imagens por eles desenhadas e seus respectivos nomes em português. Nesta fase já estavam produzindo pequenas frases em que expressavam seus pensamentos em pequenos textos. Vale frisar que o texto em gravura a seguir é de um aluno bilíngüe. Os outros estavam ainda assimilando vocabulários da L2. Seus avanços em rendimentos na leitura e letramentos, verificam-se, no texto a seguir:



Neste segundo trabalho, demonstrado abaixo, os alunos bilíngües, no final do segundo ano de atividades produziam textos nestes estilos. Associavam imagens, por eles desenhados, expressando em letramentos na L1 e L2.

KOKU'E  
 CHE VOI APUA.  
 AHA CHE KOKUE-PE.  
 AKAPI AKOPI.  
 AHA PY ANO TY  
 MANDIO HA KUMANDA  
 HA ANO TY AVEI JIETY  
 ANDAI.

ROÇA  
 Eu levanto cedo.  
 Vou a minha roça.  
 Eu cuido e roço,  
 queimei para plantar  
 tou mandioca e  
 feijão e vou plantar  
 tou também batata  
 e abóbora.

A hand-drawn illustration showing a garden on the left with various plants and vegetables. A path leads from the garden to a small house with a colorful roof on the right. A person is walking along the path towards the house. Below the house, the word "Curtida" is written in a speech bubble.

O tema da aula era plantação, (*kokue*) e os alunos já escreviam pequenos textos em ambas as línguas como o modelo apresentado acima. O texto tem título trata-se, de atividades do dia-a-dia dos alunos que é o de lidar com a plantação, produtos que usam não somente para o preparo alimentícios familiar como também que serve para a venda na cidade de Dourados.

Os textos apresentados mostram o crescimento dos alunos ao longo de um período de dois anos de trabalho pedagógico.



Este texto sobre canavial da aluna Nilce nas duas línguas evidencia a prática do bilinguismo possível, esta aluna também mostra que já assimilou uma estrutura de texto que deve iniciar com um título e ter sequência. Novamente a preocupação com a questão da venda de seus produtos e também mão de obra que reverterá em recurso para a família - "trazer dinheiro para casa". Aqui o sujeito demonstra as fontes de subempregos, que deve submeter-se, para adquirir recursos financeiros que necessita para a sobrevivência, além de expressar o macro contexto lingüístico do entorno.

No texto, há inserção de verbos em português e nomes de planta que mostra a realidade do sujeito bilíngue que pelo fato de dispor em seu repertório duas línguas, pode

escolher entre elas no momento da comunicação e letramento.

Analisando os rendimentos pedagógicos dos alunos do Projeto *Arandu-Mixĩ*, podemos constatar e visualizar os rendimentos na leitura e letramento, conforme o cenário dos grupos pesquisados.

Dos 14 alunos da pesquisa-ação em relação a leitura e letramento, tanto na L1 como na L2, o corpo da amostragem, dependeu e teve influências também de vários fatores, como poucas horas de aulas por semana, (três horas aulas por cada domingo), e em algumas vezes nos feriados.

Quando chovia ou o clima estava frio, as frequências eram baixas, como já foi explicado anteriormente. As necessidades de realizar o costume do “*Oguataha*” (grande caminhada pelo território Guarani), para busca de ervas medicinais, raízes ou caça e pesca nas margens dos rios da região ou para ficarem se aquecendo aos redores das fogueiras. Esses fatores contribuíram para a subtração de rendimentos pedagógicos.

Analisando essas questões com a teoria do *continuum* de HORNBERGER (2003), as reflexões sobre o biletamento e bilinguismo, devem partir sempre de um contexto, enquanto sistemas complexos, compostos por vários componentes e passivos aos reflexos desses componentes, (grifo nosso). Com o grupo dos alunos estudados, os fatores que influenciaram para os baixos rendimentos de alguns alunos, dialogam com essa tese.

Com a teoria de HORNBERGER (2003), em que o *continuum* está subdividido em quatro processos, já dito anteriormente, podemos fazer uma análise, mais de pés no chão, sobre os rendimentos dos alunos pesquisados.

Os cinco alunos bilíngues, que foram bem alfabetizados, tanto na língua indígena e na segunda língua, língua portuguesa, percebi que tinham um contexto linguísticos e desenvolvimentos mais avançados em relação aos sete alunos bilíngues passivos (receptivos) e ainda melhor em relação as alunas monolíngues (Ermelinda e Margarida).

Os bilíngües plenos tinham a prática de transitar entre as duas culturas linguísticas, o ir e vir, nas duas línguas e por práticas de convivência também com a população não índia, propiciou-lhes, estas vantagens de ensino aprendido. Estes adquiriram o input nas informalidades. Eram mais proficientes lingüisticamente.

Já os bilíngues passivos (língua indígena/língua portuguesa), não lograram tanto êxitos, os seus desenvolvimentos nas línguas, conforme a teoria, não era idêntico, os entendimentos estava mais voltado para a língua indígena, a leitura e o letramento não foram tão produtivos como as dos bilíngües (plenos). A inter-língua, a intersecção ainda é um pouco reduzida.



Também com relação aos conteúdos, tinham dificuldades de fazer o diálogo entre as duas culturas linguísticas. A vivência e convivência com as diversas culturas enriquecem os conhecimentos principalmente as questões linguísticas, quando o sujeito domina mais de uma língua. Um exemplo concreto foi a aprendizagens da aluna Joisimara que absorveu a leitura e letramento nas duas línguas, simultaneamente e se tornou proficiente nas línguas.

E por último a análise crítica dos rendimentos pedagógicos das duas alunas monolíngues, Ermelinda e Margarida para nossa melhor reflexão discorro as minhas análises sobre seus rendimentos pedagógicos.

Percebi que para as duas alunas terem melhores rendimentos, a proposta pedagógica, deveria ser somente para atender a leitura e letramentos na L1 num primeiro momento, para posteriormente adentrar na língua adicional. Vale ressaltar também que pessoas já um pouco idosas, dependem de certos recursos artificiais para ajudar no ensino aprendido. Elas reclamavam de dores de cabeça, talvez, por falta de óculos. Outras questões são os problemas de fonemas e fonéticas da L2, além da organização linguística da L1 que está processada na memória dos falantes nativos Guarani/Kaiowa já bem adultos.

Aqui podemos considerar a tese de Ferninand de Saussure (in Maia 2006), sobre o processo de significação. Este autor trabalha como o conceito de signo linguístico como tendo duas faces: o significante, a palavra em si, e o significado, o conteúdo expresso pela palavra. Saussure argumenta que o significado remete a uma imagem mental e não a um objeto do mundo. Para as alunas monolíngues a palavra casa na L2 em suas memórias é “*oga*”. Então quando alguém enuncia *oga* vem o desenho visual no imaginário mental do raciocínio que é, local onde mora, em que se abriga. A palavra casa em L2, remete a uma outra imagem mental diferente da imagem mental de casa construída em L1. No processo de aprendizagem de L2, a imagem mental de casa “*oga*” é relegada a um segundo plano e muitas vezes sequer considerada. Casa passa a ser um léxico genérico, palavra invisível para as percepções Guarani/Kaiowa.

Como já expliquei anteriormente, que seus cotidianos eram mais caseiros, D. Ermelinda, ficava o dia todo em sua casa, em redor do fogão à lenha. Ora tomava tereré, ora tomava chimarrão.

Cozinhava mandioca, batata e outros alimentos para servir a uma outra senhora idosa que mora com ela e também uma filha que tem problemas psicossociais. Ela dizia que nem ia a cidade receber suas aposentadorias, quem recebia por ela, era sua nora, uma mulher bilíngue, a vendedora da Avon, que foi bem alfabetizada. Porém, nos conhecimentos tradicionais e experiências da vida cotidiana, ela era rica em sabedoria que o tempo lhes

proporcionou, como veremos a seguir.

D. Ermelinda, ensinou-me, muitas sabedorias expressas na língua Kaiowa, veremos uma das suas falas, sobre ervas anticoncepcionais culturais, trabalhadas como tema nas aulas de etno-ciências já exposto um pouco anteriormente: “*Pe memby- ãnja, há’ e ko iporã kunã peguãrã, po no oguerekoveima mitã. Hãnga kuña oganaramo mitã, um mese rire, tekoteẽ ho’u um litro. Po no oguerekoveima mitã. Oipotaramo jeyramo, tekoteẽ oheka outro pohã ãaña, membyja.*” (Ermelinda entrevista em: 19/08/12). Traduzindo essas fala de Ermelinda:

“O memby ãnja, é bom para mulher tomar para não ter mais filhos. Depois de um mês da gestação, deve tomar um litro do medicamento. Se por ventura quiser novamente ter criança deve procurar outro medicamento caseiro que é o membyja”.

Outra fala é da outra monolíngue Margarida, também entrevistada no mesmo dia nas aulas de etno-ciência, sobre o tema *Pohã ãaña rehegua*, (ervas medicinais caseiros). Assim ela pronunciou: “*Xe roga-pe aguereko heta jatei ka’ a, upe’ a iporã tierasy, mitã peguãrã, aheka ka’agwy agueru, campo oĩ Koape aldeia-pe ãdaiporiveima, opa, opa campo há ka’ agwy, (Margarida em : 19/08/12)*”.

“Na minha casa tenho bastante jatei *ka’ a*, essa erva é muito boa para dores intestinais das pessoas adultas e crianças. Eu trago das matas e campos . Aqui na aldeia não tem mais, acabaram as matas e os campos”.

Aqui nestas falas das duas alunas monolíngues concluímos que, elas não atingiram o bilinguismo esperado, por falta do domínio da segunda língua, língua portuguesa em pouco tempo de aulas. Razão dos seus contextos linguísticos e também de seus poucos desenvolvimentos. Porque não tem o domínio da segunda língua, ambas se vêem limitadas na língua Kaiowa. A língua ainda está num estágio homogêneo.

CREPALDE (2012), em seu artigo “Bilinguismo”, explica que, *perceber a diferença, na perspectiva do continuum, acontece por meio do olhar etnográfico, método indutivo de perceber a realidade que busca identificar a diferença nas componentes culturais, sociais, econômicas e linguísticas. Além disso, o método etnográfico busca interpretar a inter-relação entre as partes que compõe o contexto.* Os exemplos acima citados foram riquíssimo para as aulas de etnociência e reflexão crítica dos sujeitos aprendizes.

Os alunos bilíngues do Projeto *Arandu-Mixĩ*, em seus textos elaborados, identificava léxicos da língua indígena e da segunda língua. Numa análise de acordo com a teoria de MAHER (1990), esses sujeitos bilíngues estão numa região de grau da interlíngua e sendo permeável às ondas linguísticas.

Ainda conforme MAHER (1990), “Interlândia” naquele quadro teórico, é definida como sendo um dos estágios do sistema intermediário construído pelo aprendiz para organizar o Input linguístico em seu percurso em direção a língua alvo.

As linguagens dos alunos pesquisados, não eram homogêneas, oscilava em três níveis diferentes, conforme os tipos de convivências com outros sujeitos falantes da língua portuguesa. Poderíamos afirmar que o grau de domínio da segunda língua, para os bilíngues fica evidenciado ao demonstrarem mais competência, do que os bilíngues passivos na leitura e letramento. Os monolíngues, por sua vez, demonstraram entendimento reduzido em relação à aquisição da segunda língua tanto na leitura e letramento conforme exposto anteriormente.

A teoria de KRASHEN (1978) considera que tanto os ambientes formais como os informais contribuem para proficiência linguísticas, porém de forma diferente. O ambiente formal contribuiria com o insumo necessário as operações mentais, gerando o “Intake”, ou seja, absorção do insumo linguístico de uma (L2). O ambiente formal como a sala de aula seria responsável para o desenvolvimento monitor, ou seja, de um editor da produção linguística. Que se utilizado conhecimentos conscientes absorvidos para depois refletir em produção textual transformando em letramento, (grifo nosso).

De posse dos entendimentos dessas análises, retornemos no princípio desta dissertação e tentar responder a seguinte questão: “Bialfabetização e letramento com adultos em Guarani/Português: é possível? No Projeto *Arandu-Mixĩ* em que foi trabalhada uma prática de acordo com a realidade local, em que foi usada a língua indígena como veicular no ensino aprendido, valorizado o contexto, a ecologia das línguas (os modos de falar e conviverem), saberes tradicionais, os mitos, a etnociência, etnomatemática, a etnolinguagem, creio que ficamos um pouco aliviados por ter trabalhado com esse grupo numa pedagogia diferente. Sentir na pele como acontece o ensino da leitura e letramento com sujeitos que falam a língua indígena em seus contextos familiares.

A pedagogia Freinetiano, “da atividade e cooperação” e a” Pedagogia Popular,” e também a “Pedagogia do Bom Senso”, contribuíram para reflexões de ensino e aprendizagem com grupos falantes de uma língua nativa. Propiciar o ensino aprendido num ambiente natural, livre e valorizando o *ethos* local.

O ensino aprendido deve partir da valorização dos contextos culturais, dos entendimentos linguísticos, da verificação dos avanços pedagógicos do grupo aprendiz e da seleção dos conteúdos, conforme nos explica HORNBERGER (2003), na teoria do *continuum*. Também ter a sensibilidade de entendimento dos níveis de aprendizagens, entre os diferentes indivíduos, e natureza das suas formações e conhecimentos. As informações e

experiências adquiridas nas vivências e convivências, na sociedade, refletem nas aquisições das aprendizagens da escrita e letramento. Cada sujeito tem capacidades diferentes de aprendizagens.

Conforme a teoria de KRASHEN (1978), sobre a aquisição da segunda língua, em contexto como dos Guarani/Kaiowa, falante da língua étnica, faz nos refletirmos sobre os baixos rendimentos escolares nas instituições públicas de ensino. Essas deficiências no ensino aprendido, com alunos bilíngues, seja qual for seu nível de linguagem, a instituição formal de ensino deve atentar para o grau de absorção da L2, entre os alunos, visando a leitura e letramento. Os indivíduos possuem capacidades diferentes da absorção de linguagens e do desenvolvimento monitor em sala de aula. Cada aluno tem um sistema próprio de aprendizagens.

Reflico aqui, as minhas próprias práticas pedagógicas que trabalhei, com alunos em escolas municipais anteriormente ao projeto em estudos. Os trabalhos com os discentes do Projeto *Arandu-Mixĩ*, foi mais motivador, prazerosos, porque os objetivos eram comuns, a busca por uma formação cidadã, e propiciar reflexões para que os indivíduos sejam sujeitos bons para a sociedade, onde possa compartilhar vitórias e dificuldades.

O ensino aprendido que tive com o grupo foi enaltecendor, à pesquisa etnográfica, enriqueceu-me de sabedoria e novas experiências.

A leitura e letramento com alunos Guarani/Kaiowa devem ter características mais na informalidade. Trabalhar mais na prática, partir dos conhecimentos étnicos culturais, contextos de vivência, para adentrar nos conhecimentos universais. O sujeito Kaiowa possui uma pedagogia de aprendizagem baseada nas vivências com a natureza. A escola formal deve refletir sobre a cultura da oralidade desses povos, inclusive rever os métodos de avaliações dos aprendizes. Para abrilhantar melhor este trabalho, cito as falas do professor Baniwa. O professor monitor deve fazer a articulação entre os saberes tradicionais e o letrado, conforme ele:

“A pedagogia indígena é a arte de ensinar, partir dos conhecimentos e saberes tradicionais, a cultura indígena é o que alicerça as transmissões de conhecimentos através da oralidade,” (Gerson Baniwa, IX encontro de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, 1996).

Uma pedagogia extraída da cultura dos saberes pela transmissão de conhecimentos orais, através dos tempos milenares, repassados pelos anciãos e os mais experientes dos grupos étnicos para gerações mais novas. A escola formal, não dará conta do seu papel de ensino aprendido, sem ouvir a comunidade e o que ela aspira para si.

A leitura e letramento em contextos bilíngues, como o do grupo de alunos do Projeto *Arandu-Mixĩ*, com a prática da utilização da língua indígena como veicular e a valorização da realidade cultural contextualizado, podem propiciar rendimentos no ensino.

A proposta pedagógica Freinetiano, exige uma postura frente à vida que difere de tudo o que se ensinava nas escolas tradicionais. Na prática, procurava seguir o empenho dos alunos e transformá-los pelo trabalho por uma vivência coletiva, permeada pelo meio ambiente, pela ação. Para FREINET (1977), *a liberdade faz parte do aprendizado histórico – social*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa pesquisa-ação deve-se analisar o objeto em pesquisa pela ótica do planejamento, ação, avaliação dos resultados e análise. Na aldeia Bororó as fronteiras linguísticas entre falantes da língua indígena e a língua portuguesa, ambas, margeiam-se, imergem-se, como giletes cortam-se mutuamente, o sujeito índio convive com a língua dominante e com intenso contato com a linguagem dos não índios. O contexto é como um recipiente de diluição linguística.

Também existem pessoas não índias que convivem com a oralidade da língua indígena, absorvendo alguns vocabulários. É oportuno frisar-se, que os sujeitos monolíngues em língua indígena, para estes, a fronteira linguística é mais concreto, opaca, mais perceptível, do que para os bilingües. Para eles a língua portuguesa é uma língua estrangeira.

Ciente deste contexto linguístico onde estão inseridos os alunos do Projeto *Arandu-Mixĩ*, e das análises discutidos poderíamos tentar responder algumas questões reflexivas, ainda pairada no ar e elencadas no início do texto, para assim afinarmos nossas reflexões. Quais são os entraves que dificultam as aprendizagens escolares, para o ensino da leitura e letramento, numa comunidade Guarani/Kaiowa, falante dessa língua?

Na pesquisa levantei como tema principal a questão do bilingüismo e bialfabetização com jovens e adultos Guarani/Kaiowa. Como colocado ao longo do trabalho, o grupo se constituía de pessoas que categorizei como bilíngües passivas, (receptivos), "plenas" e monolíngue na língua de berço. O rendimento do grupo foi diferente como se mostrou nas análises. Os bilíngües tiveram bons rendimentos pedagógicos. Já os bilíngües passivos seus rendimentos foram satisfatórios na leitura e letramento na L1. Os monolíngues absorveram apenas alguns vocabulários da L2, e na leitura e escrita lograram pouco êxito.

Na minha singular concepção, percebo que as instituições públicas de ensino formal não possuem um planejamento de ensino específico, um projeto pedagógico autônomo com a ótica voltado para a realidade do contexto local e social da comunidade. Não tem "*Um projeto étnico-político*" (Sales, 2010), *que pode ser de interesse das sociedades indígenas, se elas, assim, desejam conquistar alguma autonomia de fato*. A comunidade estudada alimenta o sonho de uma educação diferenciada, uma pedagogia natural, livre, (FREINET, 1997). *Uma pedagogia diferenciada que valorizam a identidade linguística defendendo a cultura propiciando autonomia para os povos indígenas, enquanto sociedade diferenciada* (Sales,

2010).

Ainda parafraseando (Sales, 2010) *para essa comunidade não existe alternativa senão integrar-se, em um projeto político transformador*, (Sales, 2010 pg. 106-107). A escola formal tem outros princípios, não tem intenções de atender as especificidades culturais dos povos indígenas e minorias. Ela não é sensível ao *ethos* social de um povo. Simplesmente está repetindo a metodologia da velha escola jesuítica de integração e assimilação de uma cultura ocidental.

O alto índice de evasão e reprovação nas séries iniciais são frutos dessa escola arcaica. A falta de uma política educacional do estado com respaldo dos povos, bi(multi)lingue, valorizando os contextos linguísticos locais, parece-me, carecer de implantação. Então é possível uma comunidade monolingue em língua indígena, absorver práticas pedagógicas numa segunda língua?

Não é necessário questionarmos ou argumentarmos que a questão é do ensino não ser na língua materna para o aprendizado, isto é um dos problemas, disso já estamos farto. O que são necessários é refletirmos qual o sentido de escola para uma comunidade Guarani/Kaiowa, de tradição oral que quase não usa o letramento, uma língua quase que “àgrafa”, e qual é mesmo a função da escola nas aldeias? A escola está cumprindo com o seu papel?

Para o povo Kaiowá a escola desperta pouco interesses, principalmente quando os padrões didático-pedagógicos, são alheios as suas culturas, quando nega o “*ñande reko*”, e ainda mais quando não desperta curiosidades nos jovens. Conversando com algumas mulheres Kaiowa percebi nelas poucas ambições para a cultura do letramento. Elas valorizam mais o trabalho doméstico, o jeito de ser e viver. O “*ñandereko*” (jeito de ser Kaiowa), assim somos, assim, seremos, jeito de ser e viver. Com relação à instituição de ensino formal, parece-me, que está, encontra-se, num espaço nebuloso, ainda não descobriu sua função. Um exemplo de como é possível oferecer ao aluno a instigar a curiosidade, a vontade de aprender visualizando o contexto local e propiciar saberes críticos na formação do cidadão.

Valorizar o contexto local, usando a L1 como instrumentos de trocas de conhecimentos tornam as aulas mais prazerosas para os aprendizes. O exemplo que testemunhei foi nos debates sobre plantas medicinais, “*pohã ñaña rehegua*”, em que pude extrair dos alunos as essências de sabedorias culturais armazenados em suas memórias.

A escola indígena deve fomentar práticas diferenciada, específica, intercultural e bilingue, como já foi dito perpassa, por um bilinguismo de manutenção ou de resistência, (D'Angelis-2001), em todas as atividades de salas de aulas e séries, contexto social e espaços linguísticos e também elaboração e confecção de materiais didático-pedagógicos, envolvendo

docentes, aprendizes, com apoio da comunidade e lideranças tradicionais.

O professor indígena ator principal neste palco artístico (NASCIMENTO, 2004), deve discutir, alimentar, propor e concretizar a pedagogia indígena. São necessários assembleias, mobilizações da comunidade, porque, a escola ainda é a estrela d'alva de direcionamento, um norte procurado. A comunidade ainda deposita esperanças nela. Os verbos construir, reconstruir, tentar por em prática uma nova práxis-pedagógica autônoma, são o despertar de uma nova pedagogia.

A escola indígena sonhada deve ser o sustentáculo o baluarte das gerações Guarani/Kaiowa. É ela que futuramente irá escrever e repassar aos jovens aprendizes as sabedorias tradicionais da comunidade, alicerçados pelos conhecimentos das memórias dos anciãos.

A escola indígena é uma construção, está em construção, unir as experiências, colher os fragmentos, fazer os arranjos dos retalhos pedagógicos elaborados esporadicamente, ter a prática do letramento numa comunidade que a cultura oral prevalece, e que a escrita quase que se encontra inerte, é uma das necessidades. A sensibilidade com que FREIRE (1996), problematiza e toca o educador aponta para a dimensão estética de sua prática que, por isso mesmo pode ser movida pelo desejo e vivida com alegria, sem abrir mão do sonho, do rigor, da seriedade e da simplicidade inerte ao saber-da-competência, (FREIRE, 1996 pg. 11-12).

Para uma prática diferenciada específica, os educadores devem valorizar os saberes dos aprendizes, cultura, língua e anseios, para justificar essas afirmações, parafraseio, FREINET;

[...] “A liberdade faz parte do aprendizado histórico-social, (...) para ele, a questão metodológica é de exclusiva responsabilidade do professor, que com intuição e sensibilidade, com equilíbrio, domínio e autoridade poderá, (...) com poucos e simples materiais, conseguir resultados satisfatórios. Basta saber coordenar, organizar os interesses das crianças, incentivar a descoberta e aguçar a curiosidade(...), (Elias, in célestin Freinet-1997; pág. 37-38).

Cabe aos professores indígenas usar os recursos do contexto natural e social das aldeias, a cultura cotidiana, a língua dos sujeitos falantes, para a construção de proposta coletiva de ensino, que vise o ensino aprendizado mais prazeroso para descobrir e aprender. Que a pedagogia indígena, garimpada, sonhos utópicos, emerge o crepúsculo almejado.



## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Maria de Lourdes Beldi de. Jovens indígenas e lugares de pertencimentos – Análise dos jovens indígenas da Reserva de Dourados/MS/Maria de Lourdes Beldi de Alcântara. – São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Núcleo Interdisciplinar do Imaginário e Memória. Laboratório de Estudos do Imaginário, 2007.

ALTENHOFEN, Cléo V. O território de uma língua: ocupação do espaço pluridimensional por variedades em contato na Bacia do Prata. In: Seminário Internacional Línguas em Contatos. Pelotas UFPel, 2011. [ No Prelo].

Aquisição da linguagem : uma abordagem psicolinguística/Alessandra Del Ré [org.]. – São Paulo : Contexto- Vários autores. Bibliografia. ISBN 85-7244-337-1

AYLWIN, José. Os direitos dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul, Brasil. – Confinamento e tutela no século XXI, informe-3, 2009.

BENITES, Tônico. A escola na ótica dos Ava Kaiowa : impactos e interpretações indígena/Tônico Benites.- Rio de Janeiro: Contra Capa 2012. 120p. ; 23cm.

Bilingüismo dos surdos: questões lingüísticas e educacionais/Orgs. Por Heloisa Maria Moreira Lima – Salles. – Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

Bilingüismo, discurso e política lingüística: programa de mestrado em letras, bilingüismo e transculturalidade/Maria Ceres Pereira, org. – Cuiabá: Editora De Liz, Universidade Federal da Grande Dourados, 2012. 211p.

BRAND, Antônio. O Impacto da Perda da Terra Sobre a Tradição Kaiowa/Guarani: Os Difíceis Caminhos da Palavra. Tese de doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História, PUC/RS, Porto Alegre, 1997.

BRAND, A. e Pereira, C. Os guarani na história e a história dos guarani. UCDB, Campo Grande-MS. In. Mimeo. 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo/ Jean-Paul Bronckart; trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo : EDUC, 2003. 353 p. 23cm.

CALVET, Louis-Jean, 1942. As políticas lingüísticas/Louis-Jean Calvet; prefácio Gilvan Muller de Oliveira; tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno.- São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CELANI, Antonieta Alba e LOPES, Amália de Melo. Ensino de segunda língua : redescobrimo as origens ... et AL. – São Paulo : EDU, 1997. 168p. ; 21cm.

CHAMORRO, Graciela. 1995. Kurusu Ñe'engatu: palavras que la história no podría olvidar. Asuncion: Centros de Estudios Antropológicos/Instituto Ecuemênico de Posgrado/COMIN.

CHEDIAK, Sheylla. Biletramento – português e inglês: um estudo nos três primeiros anos do ensino fundamental em uma escola bilíngüe em Porto Velho – RO/Sheylla Chediak. Porto Velho Rondônia, 2011 – Dissertação (Mestrado em Psicologia) Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR.

CREPALDE, Adilson. Artigo Bi e Multiletramento (in. Mimeo, 2012).

D' ANGELIS, Wilmar da Rocha. Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedade de tradição oral? / Wilmar da Rocha D' Angelis. Campinas, SP : Curt Nimuendajú, 2007. 48p. (Textos de Estudo).

D'ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda. Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígena no 10º Cole-1995/Wilmar D' Angelis, Juracilda Veiga (org.) – Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).

ELIAS, Marisa Del Cioppo. Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação/Marisa Del Cioppo Elias. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREINET, Élise. Nascimento De Uma Pedagogia Popular- Métodos Freinet. École Moderne Française- Cannes Editorial Estampa, Ltda, Lisboa, 1978.

FREINET, Celéstin, 1896 – 1966. Pedagogia do Bom Senso/ Celéstin Freinet; tradução J. Baptista: revisão e texto final Mônica Stahel. – 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000. – (Psicologia e pedagogia. Nova série)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire.- São Paulo. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 234p.

HORNBERGER, Nancy (Ed.) Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings. Clevedow/avon: Multilingual Matters, 2003. Cap. 1

HORNBERGER, Nancy H. Voz e Biliteracy em Língua Indígena revitalização: Contencioso práticas educativas em Quechua, Guarani, e Maori contextos. Artigo publicado no Scholarlycommons – [http://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/150](http://repository.upenn.edu/gse_pubs/150)

JOÃO, Izaque. Jakaira Reko Nheypyru Marangatu Mboraei: Origem e Fundamentos do Canto Ritual Jerosy Puku Entre os Kaiowa de Panambi, Panambizinho e Sucuri' y, Mato Grosso do Sul. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em História, UFGD. Dourados-MS, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. – Letramento E Suas Implicações Para O Ensino De Língua Materna – Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1 – 25, dez, 2007.

KRASHEN, S. The Monitor Model For Second Language Performance. Tradução Vera Menezes, 2001.

KRASHEN, S. D. Principles And Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LARAIA, Roque de Barros – Tupi: índios do Brasil atual. São Paulo, FFLCH/USP, 1986. 303p. (Antropologia, 11).

LARAIA, Roque de Barros. Cultura um conceito antropológico. Rio de Janeiro, 1986.

LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco. A Imagem do índio: discurso e representações/ Rita de Cássia Pacheco Limberti – Dourados: Ed. UFGD, 2012. 318p.

LOURENÇO, Renata. A política indigenista do estado republicano junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)/ Renata Lourenço – Dourados, MS : UEMS, 2008. – 248; 21cm.

Manual de Linguística: Subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem/Marcus Maia – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. – 268p. (Coleção Educação para Todos; 15).

MAHER, T. M. (1998). Sendo índio em português... . In: I. Signorini (org.). Língua(gem) e identidade. Elementos para discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, PP. 115-138.

MAHER, T. M. (2005). O Bilinguismo e o Aluno Indígena. In. Veiga (org.). Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena. Campinas, SP : ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena: [Brasília]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, PP. 97-106.

Mapa Guarani Retã – 2008. Mapa elaborado por: Laboratório de Geoprocessamento/Instituto Socioambiental em Novembro de 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo, (org.). Manual de Linguística – 1.ed., 2ª reimpressão.- São Paulo : Contexto, 2009.

MELIÁ, Bartomeu. El Paraguai inventado. Centro de Estudios Paraguayos “Antônio Guasch”, Assuncion Del Paraguai, 1997.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. O falar bilíngue/ Heloísa Augusta Brito de Mello.- Goiânia: Ed. Da UFG, 1999. 178p.; 21,5cm.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. A Mudança De Código No Discurso De Crianças Bilíngües – (UFG). Pôster – Links.

MOITA LOPES, L.P. (1998). Discursos de identidade em sala de aula e leitura de L.I: A construção da diferença. In: I. Signorini (org.). Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, PP. 303-330.

MONTEIRO, Maria Elizabeth Brêa. Levantamento histórico sobre os índios Guarani Kaiwa/Maria Elizabeth Brêa Monteiro; Prefácio de Rubem F. Tomaz- Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Museu do índio, 2003.

Multilinguismo/organizadores: Geneviève Vermes, Josiane Boutet; tradução Celene M. Cruz... (et al.) - - Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1989. (Coleção Repertório)

NASCIMENTO, Adir Casaro. Escola indígena: palco das diferenças/Adir Casaro Nascimento. Campo Grande: UCDB, 2004. (Coleção teses e dissertações em educação, v. 2). 205p.

NASCIMENTO, A. M. Português Intercultural : Fundamentos para a educação lingüística de professores e professoras indígena em formação superior específica numa perspectiva intercultural – Tese de Doutorado em Letras e Lingüística. Goiânia : FL/UFG, 2012. Disponível em : <<http://www.Etnolingüística.Org/Tese:nascimento-2012>>.

Nobre, Domingos Barros. Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?/ Domingos Barros Nobre. Campinas: Curt Nimuendajú, 2009. 64p.- (Série Educação Indígena).

O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola/organização: Beleni Salete Grando, Luiz Augusto Passos. – Cuiabá: Ed. UFMT, 2010. 168 p. il.

PEREIRA, Maria Ceres. Naquela comunidade rural, os alunos falam “alemão” e “brasileiro”. Na escola, as crianças aprendem o português: um estudo do continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisseriada/Maria Ceres Pereira. –Campinas, SP: [s.n.], 1999.

PEREIRA, M.C. (1997) - Alemão fala brasileiro no oeste paranaense? E as crianças, como escrevem? (Mimeo).

PEREIRA, Levi Marques. Imagens Kaiowá do Sistema Social e Seu Entorno. Tése de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, (USP), 2004.

PEREIRA, Levi Marques. Assentamentos e formas organizacionais dos kaiowa atuais: o caso dos “índios de corredor”. Tellus, ano 6, n. 10, p. 69-81, abr. 2006 – Campo Grande-MS.

RAJAGOPALAN, K. (1988). O conceito de identidade em linguística: É chegada a hora para uma reconsideração radical?. In. I. Signorini (org.). Lingua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, PP. 21-45.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social/Roxane Rojo, - São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.:il.

SALES, Adriana Oliveira de. Políticas Linguísticas Via Projeto Político Pedagógico: Um Estudo de Caso na Escola Municipal Indígena Tekohá. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel-PR, 2010.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas/Rosa Virgínia Mattos e Silva. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004. –

(língua[gem]; 6).

SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e Escrita : Letramento na Cibercultura – Magda Soares Educ. Soc. , Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143 – 160, dez. 2002 – Disponível em <[http : //w.w.w.cedes.unicamp.br](http://w.w.w.cedes.unicamp.br)>

WEISS, Bárbara Odebrecht. A guerra das línguas na imprensa sionista de língua alemã (1897-1914). Um debate em perspectiva histórica/Bárbara Odebrecht Weiss. – São Paulo: Hucitec, 2012. 21cm (Ciências sociais ; 48).

## ANEXOS

### **Relato e Síntese de atividades trabalhadas no Projeto Arandu-Mixĩ**

#### **OBJETIVO**

##### **Objetivo Geral:**

Pesquisar por meio das aulas ministradas para jovens e adultos como se dá o processo de Bi-alfabetização e bilinguagem no contexto indígena com as línguas Guarani- Kaiowá e a Língua Portuguesa em contexto informal.

##### **Objetivos Específicos**

Descrever o envolvimento e aproveitamento dos participantes em relação às línguas de ensino.

Levantar aportes teóricos que possibilitem o desenvolvimento de material de ensino voltado a uma prática de bi-alfabetização para o cenário escolar.

Leitura e escrita na língua portuguesa.

##### **Metodologia**

Adota-se neste trabalho a pesquisa-ação como concepção metodológica, pensando que esta seria a melhor forma de apreender com a realidade a ser investigada.

Assim, a pesquisa-ação seria um instrumento para compreender a prática, avaliá-la e questioná-la, exigindo, as formas de ação consciente nas decisões necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

Para tanto, esta metodologia também pressupõe uma concepção específica de pesquisa inserida na ação, o que viabiliza as observações, a aplicação do projeto e ação, tanto do pesquisador em formação quanto da situação pesquisada, fazer pesquisa-ação significa planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa o que fazemos na nossa experiência diária.

Contará com gravações de áudio, anotações dos Diários de Campo para explicar a realidade e, sobretudo compreendê-la, procurando estabelecer a relação entre a teoria e

a ação que envolve as averiguações da alfabetização bilíngue.

### **Caracterização e metodologia**

“Prática de educação escolar informal e tentativa de alfabetização de indígenas adultos Guarani/Kaiowa atentos aos conhecimentos culturais em contexto de vivências com indivíduos bilíngües”.

Debates, discussões e escrita sobre território fontes de água, reservas de matas, clima, estações do ano, cotidiano dos povos produção de alimentos e agroecologia. Trabalho interdisciplinar (História, Geografia, Ciências, Matemática artes e línguas).

Desenvolvimento: aulas aos Domingos das 8: 00 as 11: 00 horas.

Tipologia: aulas desenvolvidas por professor voluntário. Escola Comunitária (informal).

### **Temáticas para discussões e debates**

yvy: terra-território

y: água

yvu: nascente

ka'aguy: floresta (vegetação)

ara: clima-chuva, estações do ano.

Kokue: roça (produção de subsistência)

ñande reko: (nossos costumes – jeito de ser)



“práticas de educação escolar informal-tentativas de alfabetização de indígenas adultos guarani/kaiowá, baseados nos conhecimentos culturais de vivências-indivíduos bilíngüe”







**SUBTRAÇÃO**

$60-4= 56$

$56-4= 52$

$52-4= 48$

$48-4= 44...$

**MULTIPLICAÇÃO**

$4 \times 15= 60$

**DIVISÃO:** 60 : 60, 60 : 30, etc.

**DIVISORES DE 60)**

D: (60)= 1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 12, 15, 20, 30, 60.

Esta prática de sistema de medida, usando a “mão de milho”, para contagem de quantidades de espigas, testemunhei nas negociações dos meus avós e pais quando comercializavam o produto em suas colheitas.

**Texto Sobre Retomada de Terra Indígena**

Ñande –Yvy

Yma ko yvy ha'e ñande mba'e va'ekue. Oguahẽ rire mba'iry, oipe'a verei ñande hegui. Ha'e kuera oity ka'aguy, ka'atĩ, omonguy'a ysyry, upeagui ohopa mymba há guyrakuera. Eteria te'yikuera oiko peteĩ tekohá michĩpe, ndaikatuveima ojeiko, ñdaikatuveima oñemitỹ, jeguereko mymba há ñdaikatuveima jeiko porã. Ñande ñaikotevẽ yvyrehe.

( Texto da aluna bilíngüe Nilce)

Nossas Terra

Antigamente essas terra era nosso. Com a chegada do homem branco, fomos perdendo. Eles foram derrubando as matas, os campos, poluindo os rios, acabando com os animais e pássaros.

Hoje o índio mora em reserva pequena que não dá mais para viver, não dá nem para plantar, criar animais e viver bem. Nós precisamos de terra.



escreve guarial  
 guarira está acabando  
 esta virando tudo lavouras  
 dos branco, os brancos não  
 proteje guarira.

Texto da aluna bilíngüe passiva Marilene.



# Matriz Curricular



Kuarahy ↗

