

O ENSINO DE LÍNGUA GUARANI E PORTUGUESA EM COMUNIDADES INDÍGENAS NO PARANÁ

VELASQUEZ, Pedro Pablo¹

Resumo - O presente trabalho, tece algumas considerações sobre o ensino/aprendizagem das línguas guarani e portuguesa nas escolas das aldeias; Lebre e Pinhal da Terra indígena Rios das Cobras, no município de Nova Laranjeiras e na terra indígena Ywy Porã do município de Abatiá do Paraná. Os desafios em ensinar/aprender as línguas envolvidas nesse processo não são fáceis. Resultados satisfatórios só surgirão a médio e longo prazo se, por um lado, tivermos a língua materna a língua guarani; por outro, temos a língua portuguesa, padrão, obrigatória e de prestígio. Em geral, há alguns fatores que se observam nas comunidades Guaranis: a) que têm como primeira língua a portuguesa; e aquela b) que mantêm viva a oralidade de suas línguas maternas. Percebe-se que, à medida que se prioriza uma língua em detrimento de outra, os resultados são insatisfatórios tanto para o aprendiz quanto para o docente, ambos envolvidos no letramento dessas comunidades. As nossas reflexões dialogam com Gumperz (1982), Grojean(1982), Calvet (2001;2011), Maher (2007), Lima (2004), Moita Lopez (2003) entre outros. A utilização de uma única língua, a portuguesa dentro da escola, por exemplo, não garante o desenvolvimento ou revitalização da língua materna guarani, essa prática traz consequências negativas para esses povos. São as políticas linguísticas adotadas em cada aldeia que possibilitarão a revitalização das línguas envolvidas. Por isso, é importante compreender as particularidades de cada comunidade para poder contribuir com o desenvolvimento de atividades que possam valorizar as línguas maternas, possibilitando, também, um desempenho linguístico satisfatório da segunda língua, a portuguesa.

Palavras-chave: Ensino; Língua guarani; Segunda Língua; Comunidades Indígenas.

Introdução

O ensino de um modo geral é desafiador para quem se propõe a fazê-lo, e ensinar línguas, ou seja, ensinar o aprendiz a se comunicar com eficiência é ainda mais conflituoso, porque comunicar-se com facilidade e fluência implica bom relacionamento, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de novos saberes, étnicos ou não. Nessa perspectiva, se ensinar línguas é uma tarefa complexa, ensinar uma segunda língua se torna um desafio ainda mais difícil, pois sua concretização não é uma tarefa simples. Nesse sentido, este trabalho

¹ Graduação, Tradutor/Intérprete, Espanhol/Português, (UNIPAN), Mestrado em Língua e Sociedade com ênfase em Língua e Ensino, Universidade do Oeste Paranaense, (UNIOESTE). Docente do Departamento de Letras Modernas (DLM) da Universidade Estadual de Maringá Paraná, Professor de Língua espanhola no curso do Secretariado Executivo Trilíngue Paraná. Docente convidado da Universidade do Centro Oeste Paranaense, (UNICENTRO), professor de Língua Guarani no curso de Pedagogia Indígena e Professor formador no programa do MEC, Saberes Indígenas na Escola (SEI), 2017/2021. E-mail: pfvelasquez@uem.gov.br / pedroppablito@gmail.com.

propõe uma reflexão a respeito das duas línguas utilizadas, a saber, língua portuguesa e língua guarani, nas comunidades indígena Lebre², Pinhal e Ywy Porã no Paraná.

O ensino de segundas línguas se desenvolve em diferentes contextos que nem sempre são favoráveis. Em alguns contextos a segunda língua a ser ensinada não é aceita pelos estudantes ou pais; em outros não há materiais didáticos específicos em língua Guarani e, se há, são muitas vezes insuficientes para o seu ensino, como é o caso de algumas aldeias do Paraná. Em outras aldeias, a que deveria ser a segunda língua se ensina como primeira língua, situação sobre a qual serão feitas considerações nas seções seguintes.

As diferentes situações em que ocorre a educação bilíngue nas aldeias indígenas suscitam uma aproximação entre o ensino de língua portuguesa e o ensino de línguas indígenas, considerando as peculiaridades das línguas envolvidas: de um lado, uma de uso tradicionalmente oral, língua indígena; de outro, a língua portuguesa, padrão de prestígio e com supremacia da modalidade escrita. Deve-se, então, elaborar propostas de prática docente mediante investigações que permitam eficiência no desenvolvimento das línguas a serem adquiridas/aprendidas.³

Muitos dos inconvenientes mencionados para o ensino das segundas línguas serão dirimidos a longo e médio prazo (as atitudes com respeito às línguas, por exemplo). Outros podem ser trabalhados de modo imediato, como a preparação dos docentes em atividade nas salas de aula das aldeias. Essa preparação deve ser prioritária, instrumentalizando os docentes com métodos, com estratégias, com técnicas para o ensino dessas línguas.

A busca por melhoria na prática docente leva à necessidade de refletir sobre a própria práxis e questionar-se, se preciso for, os porquês desta ou de outra prática em sala de aula. Essa reflexão não terá sucesso se não estiver baseada em fundamentos teóricos equivalentes à capacidade de pensar, de raciocinar e de chegar a conclusões justificadas. É bom ressaltar que geralmente o professor não é um linguista, e sim o agente que deverá ter uma preparação prévia para que os resultados sejam satisfatórios.

2 A aldeia Lebre e Pinhal ficam distantes 08 km do Município de Nova Laranjeiras no Paraná, na Terra indígena Rio das Cobras. As observações foram feitas no Colégio Estadual Indígena (CEI) Carlos Alberto Cabreira Machado – EI EFM, Colégio Estadual Indígena Rio das Cobras e na escola Nhemboeaty Mborowitxa Awa Tiropé da Terra indígena Ywy Porã distante 15 km do município de Abatiá.

3 Neste texto, utiliza-se aquisição/aprendizagem para diferenciar os modos de aquisição das línguas defendidos por Krashen (1981), para quem a aquisição ocorre quando o aprendiz adquire a língua sem prévia formalização, enquanto a aprendizagem ocorre de maneira formal e sistemática.

Contextos bilíngues

As comunidades indígenas no Paraná têm características distintas e peculiares que precisam ser evidenciadas para que se possa entender a situação linguístico-cultural de cada povo: a) para algumas comunidades guaranis cuja primeira língua é a portuguesa são necessárias práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem de sua língua materna mediante uma abordagem de ensino de segunda língua; b) também há grupos que conhecem a sua língua de maneira muito superficial e precisariam de uma abordagem específica para esse caso; c) há, também, comunidades cuja primeira língua é a guarani e cuja segunda língua é a portuguesa: para estes últimos seria necessária uma abordagem mais desafiadora que seria a de conhecimento sistêmico de sua língua materna respeitando os anseios de sua comunidade.

Em suma, os desafios são enormes para estabelecer diretrizes de letramento nessas comunidades; certamente há mais peculiaridades não mencionadas, contudo, é necessário entender que, para cada comunidade, haverá uma maneira mais adequada para o ensino de suas línguas. Cada povo tem seu olhar em relação ao mundo que o rodeia; as necessidades de um povo certamente não serão as de outro; os anseios também são outros, mas, se se lançar um olhar mais profundo, perceber-se-á que as letras, no sentido literal da palavra, só têm valor se representadas por algo que faça sentido na vida cotidiana, ou seja, o letramento se situa em um contexto que começa com o concreto e termina com o abstrato.

Os Guarani têm sua vida pautada em duas filosofias de vida: sem “tekoha” (lugar onde morar) não há “teko” (vida/cultura), ou seja, eles precisam de um lugar para viver em contato com a terra, na qual possam semear, plantar, colher. Nessa perspectiva, o letramento para eles terá valor significativo se esse letramento trouxer benefícios para a comunidade no sentido amplo da palavra. Nesse sentido, “o texto de tradição oral é um lugar onde se deposita a história catalisada por determinada cultura, por determinada ideologia” (CALVET, 2011, p.114). Isto é, as configurações perceptivas de mundo cósmico se situam na oralidade, e revestir esses conhecimentos com símbolos escritos requer docentes preparados e dispostos a traçar estratégias e práticas diferenciadas de ensino/aprendizagem.

Sabe-se que a imposição de uma língua majoritária trouxe resultados nefastos às línguas tradicionalmente ágrafas, contudo as relações conflituosas entre as línguas guarani e portuguesa ainda acontecem nos mais diversos ambientes de interlocução, seja, por

necessidade, seja por estratégia de comunicação, já que há um bom número de povos indígenas bilíngues. Os bilíngues possuem a seu dispor dois conjuntos de elementos linguísticos que utilizam de acordo com suas necessidades; essa habilidade poderá ser utilizada para que esses povos potencializem os desejos de cada comunidade utilizando como elemento de superação e visibilidade de suas línguas e comunidades.

A língua como interação de um povo

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1988), versa sobre o ensino de línguas indígenas nas comunidades, o referencial apresenta propostas curriculares para o ensino/aprendizagem de línguas nessas comunidades. Nessa perspectiva, a política linguística escolhida, deveria nortear os currículos escolares de ensino de línguas nas escolas indígenas. É sabido que o veículo que leva conhecimento a um povo, é a língua que define e unifica seu povo em um contexto similar e mais ou menos uniforme.

Se por um lado temos o RCNEI como garantidor de ensino de línguas indígenas, por outro lado, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados e preparados para atender os falantes de Língua portuguesa, desconsiderando os povos indígenas e suas particularidades.

Trazendo essa questão para os povos indígenas, conflitos e diferenças se acentuam, pois, os PCNs consideram que eles são homogêneos, não levando em conta que a população brasileira está composta por miscigenação étnica e, ainda, que cada comunidade indígena no Brasil tem sua cultura e seus traços de identificação. Esses aspectos diferenciam essas comunidades entre si e, inclusive, entre elas e a cultura majoritária imposta. Há que se considerar que, na chegada dos europeus à América, os povos indígenas tinham cultura própria (cultura no sentido amplo da palavra: conhecimento, costumes, atitudes, língua, percepção do mundo etc.), tiveram suas terras invadidas e foram obrigados a assimilar uma cultura que não a deles, inclusive, até o presente momento.

Quanto à língua guarani, objeto de nossa reflexão, ela tem passado por modificações durante a conquista dos europeus. Primeiramente, os Padres franciscanos, com o objetivo de catequizar os índios, ensinaram a língua portuguesa no Brasil e a língua espanhola nos demais

países. É importante destacar que a língua guarani era (e ainda é) tradicionalmente ágrafa⁴ e, portanto, os povos que a falam têm sua cultura e sua identidade caracterizadas pela oralidade; ou seja, suas atitudes, seus costumes e seu modo de pensar estão ligados às palavras, que, para seus falantes, têm o valor da alma (“ang” “anga” é a língua que os une). A relação entre línguas autóctones e língua majoritária se entende desde a época da conquista, a partir da imposição de uma língua geral ou nacional, de um currículo também nacional e de professores não indígenas para os povos indígenas, todos fatores que relegaram a um segundo plano as culturas/línguas e as etnias do Brasil. Segundo Grupioni (2003, p. 15),

Em 1999, foi realizado, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação, o primeiro, e até agora único, Censo Escolar Indígena, com o objetivo de coletar informações gerais sobre as escolas, os professores e os estudantes indígenas. Os dados coletados só vieram a público em dezembro de 2001, e, de acordo com esse censo escolar, existem hoje em terras indígenas 1.392 escolas, onde lecionam 3.998 professores, sendo 3.059 índios e 939 não-índios, para 93.037 estudantes.

Isso mostra a preocupação com a educação escolar indígena. Segundo Lindenberg Monte (2000), a política pública sobre educação indígena vem se aprimorando desde 1983, com iniciativa de Organizações Não Governamentais (ONGs), que se preocupam com os direitos civis e jurídicos desses povos antes ignorados pelo poder público. A autora ainda destaca que, mediante essa iniciativa, algumas experiências educativas são também desenvolvidas com algumas etnias ou grupos. É importante destacar que atualmente o número de estudantes indígenas e de docentes indígenas formados têm aumentado com as políticas públicas desenvolvidas por Instituições estaduais e federais.

Retomando o fator linguístico, os povos indígenas, poderão ter o desenvolvimento satisfatório de uma segunda língua a partir do momento em que puderem adquirir conhecimento do interior para o exterior, isto é, esse conhecimento adquirido fluirá melhor quando o conhecimento da língua alvo for iniciada a partir de um conhecimento de sua cultura e língua materna.

É importante salientar que a escrita tem um papel fundamental na preservação e na visibilidade das línguas tradicionalmente ágrafas. Os meios e os instrumentos pedagógicos que permitirão o desenvolvimento dessa habilidade deverão ser elaborados de acordo com as

4 Utilizamos essa expressão em comparação com as línguas indo-europeias, cujas tradições escritas são milenares. Embora existam descrições linguísticas sobre essa língua, os povos são na maioria utilitários da modalidade oral. Os materiais específicos nessa língua são extremamente escassos.

especificidades de cada etnia. Para Calvet (2011, p. 145), “isso é desejável, porque é a esse preço que os povos que falam essas línguas não escritas poderão preservar a sua cultura.”

Pode-se destacar, ainda, que as práticas dos docentes em sala de aula permitirão ou não a preservação das culturas desses povos, isto é, as práticas de escrita para essas comunidades não devem ser um decalque das sociedades não indígenas; deverá ser priorizado um modelo a partir das necessidades e das prioridades dessas comunidades. Também é importante salientar que as configurações e a compreensão linguísticas são diferentes e únicas para cada sociedade. Calvet (2011, p.145) salienta que,

Se as sociedades de tradição oral têm uma especificidade, o que é incontestável, elas deveriam traçar sua própria rota para a escrita, produzir elas mesmas a maneira como podem utilizá-la... a escrita não é uma simples transição de língua, ela tem implicações sociais muito mais profundas, exatamente como a oralidade, que não é a ausência da escrita.

Ou seja, são os agentes interessados na preservação de suas culturas os responsáveis para determinar, analisar e avaliar a prática pedagógica e os instrumentos a serem utilizados nas suas comunidades para que, de fato, a sua língua vernácula e segunda língua seja assimilada e preservada, dando visibilidade a sua língua materna e criando possibilidades de aprendizagem da outra, a língua portuguesa.

Por outro lado, ao se falar em línguas em contato, é preciso destacar que esse fenômeno se situa não só nos planos linguísticos, mas também nas (inter) relações de diferentes culturas, a multiculturalidade, conforme propõe Maher (2007), já que o contexto é um lugar em que estão presentes as origens dos sujeitos, que, por sua vez, não são intocadas. As culturas são perpassadas pelas outras culturas presentes nesse mesmo ambiente, novas culturas são criadas, em um constante movimento de recriação cultural, estabelecendo diálogos interculturais.

As identidades culturais se esbarram e tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente, o que torna a escola não o lugar de “bi culturalismo”, mas de interculturalidades (MAHER, 2007, p. 89). Essa noção de interculturalidade defendida por Maher se faz presente, a todo instante, e considerar a cultura do aluno não significa traçar fronteiras entre ele e os demais, mas sim extinguir qualquer indício fronteiro que possa surgir.

O bilinguismo e uso das línguas

O falar bilíngue está atrelado a fatores identitários; os estudos sobre a alternância de códigos ganhou relevância na década de 60, quando cientistas, antropólogos, linguistas, sociolinguistas, psicólogos, começaram a analisar esse fenômeno para dar respostas aos seus próprios questionamentos quanto aos usos das línguas pelo mesmo indivíduo. Saville-Troike (1973) assinala que:

...a cultura dominante não espera, nem encoraja particularmente seus... membros a serem bilíngues. O bilinguismo é exigido apenas das suas minorias linguísticas. Assim, a utilização de termos como — língua majoritária e — língua minoritária não têm ligação direta com o número de falantes da língua e, sim, com o status, o prestígio e o poder da comunidade que fala a língua (*Apud* LIMA, 2004, p. 80).

A assimetria e o preconceito decorrentes do contato entre línguas minoritárias e a língua eleita como padrão também atingem esses contextos e afloram na escola, pois essa instituição reflete, ou muitas vezes reforça, como sustenta Hamel (1989), o conflito linguístico. De fato, segundo Erikson (1982), embora haja fronteiras entre instituição escolar e o mundo fora dela, elas não são impermeáveis. As relações sociais, os embates culturais e as disputas linguísticas da sociedade chegam à escola, local em que, muitas vezes, se fortalecem ainda mais.

Perpassando questões identitárias e seguindo Hall (1999), a concepção de identidade é mais bem representada não como verbo ‘ser’, mas como verbo ‘tornar-se’. Por isso, questões como ‘quem somos’ e ‘de onde viemos’ não dão conta de explicar a complexidade da construção das identidades. Não basta, portanto, evocar uma origem, um passado histórico. Mesmo que esse projeto não vise à pesquisa com identidades sociais, precisa-se dizer que estas não são unificadas, e sim “fragmentadas, contraditórias e estão em fluxo” (MOITA LOPES, 2003, p. 27). Ainda segundo a autora, isso significa que alguns traços podem se apagar em determinadas práticas discursivas e se tornar relevantes em outras.

Representações linguísticas nesses contextos nos mostram ainda que essa pluralidade linguística se apresenta além da dificuldade para a aprendizagem. Esses alunos chegam à escola e, muitas vezes, não falam uma única palavra em português; o encontro linguístico/cultural é desafiador. De certa forma esses alunos precisam deixar sua língua materna e “aprender” uma nova língua na modalidade letrada; é preciso aprender a ler na segunda língua e interpretar o mundo por meio de uma língua prioritariamente escrita.

Certamente esses fatores resultam em um grande número de repetência e, mais que isso, em dificuldades enormes, tais como: (a) de que forma ensinar essas crianças; (b) qual a maneira adequada de transmissão de conhecimento para essas crianças; (c) como planejar as aulas para esse grupo de alunos; d) quais conteúdos são significativos para essa comunidade. O questionamento geral é como ensinar essas crianças se os docentes não receberam formação específica para lidar com essas situações mesmo tendo experiências como educadores. Pela lógica, fazem o mais fácil ou ignoram. E, à medida que a segunda língua, portuguesa, vai sendo imposta aos alunos na escola, estes silenciam a sua língua materna, guarani, e, isto, pode também, silenciar a língua portuguesa.

O que nos parece mais desafiador é que o uso de mais de uma língua deveria ser visto sempre como uma prática enriquecedora, principalmente na escola. Como ressalta Maher, os esforços para a supressão de uma língua minoritária se ancoram na crença de que esta, de alguma maneira, prejudicará a aquisição da língua majoritária, ou até mesmo, provocará confusão mental e dificuldade de comunicação. No entanto, como argumenta a autora,

Parece haver uma relação positiva entre bilinguismo, funcionamento cognitivo e competência comunicativa. Aumento do pensamento divergente/criativo, maior predisposição ao pensamento abstrato, maior consciência metalinguística, maior sensibilidade para o contexto de comunicação são apenas algumas vantagens frequentemente associadas ao bilinguismo na literatura especializada. (MAHER, 2007, p.71)

Pode-se afirmar, então, que conhecer o indivíduo bilíngue e os mecanismos que regem a aquisição e a aprendizagem de línguas pelos professores é fundamental e prioritário. Os envolvidos em ensino de línguas devem estar cientes e conscientes das práticas pedagógicas, adotando parâmetros direcionadores de planejamento do ensino de línguas nos contextos escolares. Atuar contrariamente aos anseios da comunidade e não observar esses fenômenos pode trazer, do ponto de vista linguístico, resultados nocivos para o aluno e, conseqüentemente, pouco (ou quase nada) em seu desenvolvimento escolar, provocando-lhe desânimo e até desistência.

O sociolinguista Gumperz (1982) trouxe (e ainda traz) aportes significativos para os estudos das comunidades bilíngues. Segundo ele, as línguas cumprem um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, e os resultados interferem no desenvolvimento satisfatório ou não de uma determinada língua minoritária na sociedade. Segundo o autor, “Todo comportamento verbal é governado por normas sociais que especificam os papéis dos

participantes, direitos e deveres em relação um com o outro, tópicos autorizados, maneiras apropriadas de falar e maneiras de introduzir informação.” (1982, p. 164).

As relações dos indivíduos com a sua língua estão permeadas por fatores sociais e culturais, ou seja, implicam conhecimento de si mesmo e do outro como ser inalienável na interação comunicativa. Segundo Calvet (2002, p. 65), “Com efeito, existe todo um efeito de atitudes, de sentimentos dos falantes para com as suas línguas, para com as variedades da língua e para com aqueles que a utilizam, que torna superficial a análise da língua como simples instrumento de comunicação”.

A partir do momento em que os agentes influenciadores, como, pais, docentes e comunidade em geral, adquirirem conhecimento dos valores intrínsecos da língua materna do aprendiz, poderá se pensar em um planejamento linguístico coerente e adequado às necessidades das comunidades indígenas. É preciso pensar em questões como a formação de professores, pois posicionamentos como o citado acima necessitam de capacitação, de noção de língua, do que é ser bilíngue. Sabe-se também que o ensino de línguas depende das escolhas de políticas linguísticas e educacionais.

Segundo Cavalcanti (1999, p.396), “a escola(rização) bilíngue/bidialetoal não faz [portanto ainda] parte da vida educacional brasileira”. Em outras palavras, o bilinguismo de minorias, na prática, ainda está naturalizado como invisível (CAVALCANTI, 1997; 1999). Embora essas afirmações da autora estejam um pouco distantes do momento atual, o que se pode observar na atualidade é que os avanços na área do ensino bilíngue ainda são invisíveis nas áreas indígenas.

Salienta-se que o ordenamento legal, de certa forma, oferece legitimidade às ações nessa área. Ao se adotar uma língua como oficial por meio de lei, ao se pensar o ensino de línguas que está em uso e a formação desses professores entre outras ações, se está não apenas normatizando o assunto, mas também e, sobretudo, explicitando-se uma escolha política.

Calvet assegura que

Na política linguística há também política e que as intervenções na língua ou nas línguas tem caráter eminentemente social e político. Mas isso nos lembra igualmente que, se as ciências raramente estão ao abrigo de contaminações ideológicas, a política e o planejamento linguístico não escapam à regra (2002, p. 36)

Em outras palavras, decidir que língua deverá ser ensinada/aprendida na escola perpassa necessariamente pela política existente na sociedade em que duas línguas são

utilizadas. As pesquisas evidenciam que, nas sociedades em que a língua indígena é utilizada como primeira língua, a política linguística deveria ser a de ensino/aprendizagem da língua materna.

O autor distingue, ainda, entre linguística de planificação e planejamento linguístico: política linguística é “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e planejamento linguístico a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” (CALVET, 2002, p. 145).

O que se pode afirmar é que as escolhas da(s) língua(s) deverá ser decidida pela comunidade indígena, de modo que a língua escolhida terá valor significativo para cada usuário dessa língua. Dessa forma, trabalhar com a formação nas comunidades indígenas é mais que uma política educacional específica para as regiões onde estão as aldeias indígenas; é, também (e principalmente), organizar o planejamento linguístico de promoção das línguas. Segundo Fiorin,

Uma política linguística diz respeito muito mais às funções simbólicas da língua do que a suas funções comunicativas. Não são as necessidades reais de comunicação que pesam na definição de uma política linguística, mas considerações políticas, sociais, econômicas ou religiosas (2002, p.110)

Nesse sentido, definir que língua utilizar no ensino/aprendizagem permitirá a perpetuação de uma língua minoritária ou a sua relegação a um segundo plano ou talvez a um terceiro, ou até mesmo o seu silenciamento por muitos anos. Este último fenômeno ocorre desde a época da colonização com as línguas indígenas em geral; as línguas indígenas que ainda se mantêm vivas são aquelas que têm seu uso constante no interior de cada comunidade (mesmo que na modalidade oral).

O indivíduo e suas línguas

Outro aspecto que se deve considerar quanto ao ensino de língua(s) é a percepção linguística do usuário. Muito mais importante do que o domínio de sua língua materna são as atitudes com respeito a sua própria língua, ou seja, o aluno só poderá valorizar a sua língua materna a partir do momento em que essa língua tiver realmente utilidade no seu dia a dia. Isto diz respeito não só ao seu uso em casa, na comunidade onde vive, mas também no ambiente escolar e até no ensino em sala de aula. Para que a língua tenha um valor significativo deverá ser priorizada, *a priori*, pelos pais, bem como pela sociedade em que vive

e também, em grande medida, pela escola. Na comunidade indígena são os pais os primeiros incentivadores do uso da(s) língua(s). Conforme Grojean (1982),

Atitudes positivas ou negativas em relação à língua têm efeitos profundos sobre os usuários da mesma. O domínio de uma língua em situação “de contato” o que eu chamaria de conflito, é, às vezes, determinado por quem aprende uma língua ou outra. A língua majoritária ou dominante é aprendida pelo grupo majoritário assim como pelo grupo minoritário, contudo, a língua minoritária somente é aprendida pelos membros do grupo minoritário (1982, p. 123)

Corroborando com o autor, a língua materna se adquire no convívio familiar, desde a infância. Os valores transmitidos a cada uma das línguas (materna e segunda língua) permitirão o uso e a valorização de uma ou de outra, ou seja, a ordem para a sistematização e a valorização de uma língua começará pelos pais, posteriormente pelos docentes em sala de aula e pela sociedade em geral. Se, por um lado, há os pais responsáveis pela valorização e pela perpetuação das línguas indígenas, por outro, há os professores e a escola como continuidade, fortalecendo e até resgatando as línguas maternas nas aldeias onde a língua materna cedeu à língua majoritária (sempre é importante ressaltar que a Constituição de 1988 assegura aos povos indígenas o direito de terem suas línguas, seus costumes, seus processos educacionais respeitados no processo de educação formal).

Outra particularidade é a participação ativa dos professores em sala de aula, proporcionando ao aprendiz a compreensão dos valores de cada língua e, sobretudo, do lugar que cada uma deverá ocupar na escola e fora dela. O aluno indígena deve estar ciente dos valores que cada língua possui em sua comunidade e do seu valor como indivíduo partícipe dessa sociedade. Segundo Swain e Cummins,

O primeiro princípio, o de primeiro as coisas primeiras, estabelece o papel central da primeira língua da criança em todos os aspectos do seu desenvolvimento educacional. Isso quer dizer: assegurar que a língua materna da criança seja adequadamente desenvolvida antes de preocupar-se com o progresso em segunda língua. Isso implica que a primeira língua é tão instrumental para o bem-estar emocional e escolar da criança que seu desenvolvimento deve ser visto como uma alta, senão a mais alta, prioridade nos primeiros anos de escolarização. (1986, p. 35)

Os autores afirmam ainda que dizer ao aluno que a sua primeira língua e a língua de seus pais e amigos na escola não é funcional é negar-lhe a própria existência. Em outras palavras, negar o uso da língua materna na escola é como dizer à criança que a sua língua tem pouca utilidade e está restrita a ambientes específicos, de pouca visibilidade. A primeira

língua está ligada aos sentimentos de pertencimento a uma determinada identidade e cultura, por isso negar-lhe esse sentimento pode trazer (e traz) resultados negativos para o desenvolvimento da criança.

Contrariamente a essa postura, pais e docentes devem ressaltar o valor que cada uma das línguas tem no desenvolvimento da comunidade, o lugar que cada língua ocupa no contexto educacional e de interação comunicativa, sem a supremacia de uma modalidade em detrimento da outra.

Segundo Swain e Cummins (1986)⁵, outro fator importante que deve ser considerado é o bilinguismo por meio do monolinguismo, que consiste em usar as línguas separadamente para fins instrucionais. Ou seja, os docentes que tenham o domínio das duas línguas deverão utilizá-las separadamente no ensino, não permitindo a atração pelo uso da língua majoritária. Muitas são as pesquisas que demonstram e certificam que priorizar a língua materna no desenvolvimento cognitivo e linguístico resulta no bom desempenho linguístico das línguas envolvidas, na preservação da autoestima e, ainda, na conservação e no fortalecimento da língua materna. Estar atento a esses fenômenos permite um olhar diferenciado quanto ao ensino/aprendizagem de línguas.

Os aspectos elencados mostram que os agentes envolvidos na educação das crianças têm um papel fundamental no desenvolvimento e no fortalecimento das línguas. Em algumas aldeias, o ensinar a língua é tratado de forma distinta e se pensa em ensinar na língua e não ensinar a língua, isto é, os docentes das disciplinas da grade curricular devem priorizar o ensino dos conteúdos na língua materna do aluno para que este adquira conhecimentos universais por meio de sua língua de uso e em sua língua de uso.

Considerações finais

Este texto propôs uma reflexão sobre aquisição/aprendizagem das línguas: guarani e portuguesa nas comunidades indígenas no Paraná. Em um primeiro momento, apresentou os desafios de ensinar a língua materna e língua portuguesa a partir de políticas linguísticas adequadas às suas realidades.

⁵ Para mais informações consultar: Original em inglês: *Bilingualism without tears*. Capítulo 6 do livro **Bilingualism in Education: aspects of theory, research and practice**, de Jim Cummins e Merrill Swain, publicado na Inglaterra e Estados Unidos pela editora Longman, em 1986. Traduzido [em 1998] por Wilmar R. D'Angelis, linguista, professor do Dpto de Linguística do IEL - Unicamp (Universidade Estadual de Campinas, SP)

Observou, em um segundo momento, que a língua materna pode e deve fazer parte do ensino na escola; a língua materna, língua guarani da comunidade deverá ocupar seu lugar, ou seja, fazer uso da língua materna na escola, com produções relevantes para o aprendizado dessa língua, sem deixar de valorizar a segunda língua, a língua portuguesa. A intenção foi elencar possibilidades de atuação de pais, docentes e comunidade em geral para o fortalecimento e o resgate da língua materna nessas comunidades. O que se pode observar de antemão é que as práticas de letramento poderão surtir efeito a partir do momento em que os próprios agentes influenciadores se conscientizarem dos valores que o fenômeno de alternância de códigos traz para os aprendizes.

Pensar que o uso alternado de uma língua ou outra em uma situação de interação comunicativa poderá trazer resultados negativos para o aprendizado de uma criança poderá relegar a língua materna a um segundo plano, e a imposição de uma segunda língua se tornará inevitável. Os caminhos a percorrer ainda são longos, contudo, as distâncias diminuirão a partir do momento em que os interessados se apropriarem de seus direitos e buscarem juntos uma maneira de instrumentalizar os agentes envolvidos, viabilizando uma educação diferenciada e bilíngue.

Como mencionado no início, pensar em uma educação bilíngue do concreto para o abstrato parece uma prática diferenciadora. Nas comunidades indígenas do Paraná prioriza-se o ensino da prática em detrimento da abstração; os discentes vivenciam suas práticas na atuação direta, ou seja, seu aprendizado se desenvolve na prática. Isso mostra que o letramento dessas comunidades não está necessariamente nos códigos linguísticos como tal; as “letras” estão relegadas a um segundo plano, os desenhos e as gravuras fazem parte de um letramento antecessor. São esses fenômenos que devem ser considerados nos planos de ensino/aprendizagem dessas comunidades.

Nessa perspectiva, são elencadas sugestões para o docente que atua com comunidades indígenas, em especial a língua guarani: a) preparar seu planejamento, tomando como base os interesses de seus alunos; b) buscar textos de diferentes gêneros para interpretação e posterior análise; c) elaborar atividades que possibilitem a observação dos mecanismos linguísticos; d) utilizar a prática de tradução com textos de interesse dos alunos para que possam refletir sobre a língua; e) promover trabalhos que envolvam grupos, fazendo-os perceber a utilidade de sua língua (cartinhas, cartões, placas de ruas, nomes de ruas em guarani etc.); f) desenvolver neles a curiosidade pelo conhecimento de sua língua.

E, por fim, as instituições que preparam indígenas para lecionar nas aldeias devem estar atentas à preparação dos futuros professores, pois deles depende o desenvolvimento das futuras gerações nas aldeias do Paraná.

LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE GUARANÍ Y PORTUGUÉS EN COMUNIDADES INDÍGENAS DE PARANÁ

Resumen - El presente trabajo teje algunas consideraciones sobre la enseñanza / aprendizaje de las lenguas guaraní y portuguesa en las escuelas de las aldeas; Liebre y Pinhal de la tierra indígena Rios das Cobras, en el municipio de Nova Laranjeiras y en la tierra indígena Ywy Porã del municipio de Abatiá do Paraná. Los desafíos en la enseñanza / aprendizaje de los idiomas involucrados en este proceso no son fáciles. Los resultados satisfactorios solo aparecerán a medio y largo plazo si, por un lado, tenemos la lengua materna como lengua guaraní; por otro, tenemos el idioma portugués, estándar, obligatorio y prestigioso. En general, hay algunos factores que se observan en las comunidades guaraníes: a) las que tienen el portugués como primera lengua; y aquella b) que mantienen viva la oralidad de sus lenguas maternas. Se observa que, a medida que se prioriza un idioma sobre otro, los resultados son insatisfactorios tanto para el alumno como para el maestro, ambos involucrados en la alfabetización de estas comunidades. Nuestras reflexiones dialogan con Gumperz (1982), Grojean (1982), Calvet (2001; 2011), Maher (2007), Lima (2004), Moita Lopez (2003) entre otros. El uso de un solo idioma, el portugués dentro de la escuela, por ejemplo, no garantiza el desarrollo o revitalización de la lengua materna guaraní, esta práctica tiene consecuencias negativas para estos pueblos. Son las políticas lingüísticas adoptadas en cada pueblo las que permitirán la revitalización de las lenguas involucradas. Por tanto, es importante comprender las particularidades de cada comunidad para poder contribuir al desarrollo de actividades que puedan potenciar las lenguas maternas, posibilitando también un desempeño lingüístico satisfactorio de la segunda lengua, el portugués.

Palabras-Clave: Enseñanza; Lengua guaraní; segunda lengua; Comunidades indígenas.

Referências

CALVET, L-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** Trad. Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CALVET, L-J.. **Tradição oral & Tradição escrita.** Trad. Waldemar Ferreira Neto e Maressa de Freitas Vieira. São Paulo. Parábola Editorial, 2011.

CANESE, N. K.; ALACARAZ, F. A. **Ñe'ëryru.** Ava ñe'ë – Karaiñe'ë, Karaiñe'ë, Ava ñe'ë. Dicionario. Asunción Paraguay: Ediciones y Arte, 2011.

CAVALCANTI, M. C. (1999). Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. São Paulo: Delta, v.15, p. 385-417.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación de la enseñanza. **In:** M. Wittrock M. C. **La investigación de la enseñanza, II**. Métodos cualitativos y de observación. Madrid: Ediciones Ibérica, 1989.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages: An introduction to Bilingualism**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GRUPIONI, L. D. B. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil. **In: Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**, Revista em Aberto. v. 20, n. 76, p. 197-238, 2003. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/226> Acesso em: 10 Set. 2020.

GUASCH, A. S. J. 7 ORTIZ D. **Diccionario-Español/Guarani, Guarani/Español**. Asunción Paraguay: Editora Cepag, 2008.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. Ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HAMEL, R. E. Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis Sociolingüístico. **In: Alteridades**. V.5. n. 10. Iztapalapa, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 1995. P. 79-88.

LIMA, C. M. do S. **Surdez, Bilinguismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. Campinas/SP: IEL/Unicamp. 2004. (Tese de Doutorado).

MONTE.L.N. **E agora cara-pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois**. UFF, Editora Scielo/RJ, 2000, p.118 – 133.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. **In:** SIGNORINI, Inês (org). **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 115-138.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. **In:** CAVALCANTI, M., BORTONI-RICARDO, S. M. (org), **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MELIÁ, B.; FARRÉ, L.; Pérez, A. **El Guaraní a su alcance**. Un método para aprender la lengua guaraní del Paraguay. Asunción Paraguay: Editora Cepag, 1997.

MOITA LOPES, L. P. da (org). **Discursos de identidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MERRILL S.; JIM C. **Bilingualism in Education**: aspects of theory research and practice. Editora Longman, 1986. Trad. Wilmar R. D'Angelis. Unicamp, SP, 1998.

Recebido em: 22/02/2021

Aprovado em: 26/06/2021