



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ROMÂNICAS**

FELIPE SILVA RODRIGUES

**REFLEXÕES POLÍTICAS SOBRE O GUARANI
FALADO NO BRASIL E NO PARAGUAI**

Salvador

2020

FELIPE SILVA RODRIGUES

**REFLEXÕES POLÍTICAS SOBRE O GUARANI
FALADO NO BRASIL E NO PARAGUAI**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Língua Estrangeira, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Letras.

Orientação: Prof.^a Dra. Ivana Pereira Ivo

Salvador
2020

FELIPE SILVA RODRIGUES

**REFLEXÕES POLÍTICAS SOBRE O GUARANI
FALADO NO BRASIL E NO PARAGUAI**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Língua Estrangeira, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Letras.

Salvador, 16 de dezembro de 2020.

Banca examinadora

Ivana Pereira Ivo – Orientadora _____
Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas,
Brasil.
Universidade Federal da Bahia.

Lílian Teixeira de Sousa _____
Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas,
Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Araceli Luna Magariños _____
Mestra em Estudos Medievais Europeus pela Universidade de
Santiago de Compostela, Espanha. Mestra em Professorado de ESO e
Bacharelato, Formação Profissional e Ensino de Idiomas pela
Universidade da Corunha, Espanha.
Universidade Federal da Bahia

Aos povos indígenas e a todos os povos
falantes de línguas minoritárias que
enobrecem o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço enormemente à minha estimada orientadora, professora Ivana Pereira Ivo, por ter-me acolhido desde o primeiro momento quando, sem estar muito seguro do tema que gostaria de abordar, lhe apresentei uma ideia e juntos a transformamos em algo concreto e significativo. Por ter-me guiado durante todo o processo de escrita com toda sua leveza, amor, atenção e dedicação, sendo sempre uma luz para mim.

Ao professor Fabrice Frédéric Galvez, por quem tive a honra de ser orientado ao longo da minha participação no NUPEL-UFBA, desenvolvendo em mim a aptidão pelo ensino da língua francesa, e em quem sempre me inspiro no meu ofício.

À professora e amiga Araceli Luna Magariños, por aceitar fazer parte da banca examinadora, por ter-me ajudado com sugestões desde quando ainda me preparava para a escolha do meu tema de pesquisa. É com quem partilho o mesmo amor pelas línguas e pelas políticas linguísticas.

À professora Lílian Teixeira de Sousa por aceitar o convite de participar da banca examinadora.

À minha amiga Volha, quem me apresentou à professora Ivana e ao mundo dos estudos sobre povos e línguas indígenas.

Às minhas amigas e companheiras de curso, desde 2014, Consuelo e Camila, por quem tenho tanto carinho, por terem compartilhado tantos momentos maravilhosos dentro das aulas e pelo campus da UFBA, e não somente nesses lugares.

Às minhas famílias amadas. À família de sangue, minha mãe Virgínia, meu pai Beto, minha irmã Talita. Às tias e tios. Às primas e primos, principalmente a Sau. À família de coração em Santiago do Chile. E à família de alma, *mon cher frère* Marcus e *ma chère sœur* Alison.

Aos meus queridos amigos e queridas amigas, fisicamente perto ou longe.

Ao Clube Poliglota Salvador, onde conheci pessoas maravilhosas e tive experiências inesquecíveis.

Obrigado Deus.

“Zimanê me, zimanê me,
Tu yî erd û esmanê me,
Tu yî derd û dermanê me,
Şûrê destê şervanê me,
Zimanê me.
Tu ronaya çavê me yî,
Bîna li ber deve me yî,
Em ê hebin, em namirin-
Heta tu li dinê he yî,
Zimanê me.”¹

(Dr. Eskerê Boyîk)

RESUMO

¹ “Língua nossa, língua nossa, tu és nossa terra e céu, tu és nossa dor e medicamento, a espada na mão dos nossos guerreiros, língua nossa. Tu és a luz dos nossos olhos, a fragrância da nossa boca, nós existiremos, não morreremos, enquanto no mundo tu existires, língua nossa”. Poema curdo intitulado *Zimanê me*. Tradução minha.

Neste trabalho, objetivou-se analisar historicamente a língua Guarani falada no Brasil e no Paraguai, observando as diferenças e as fragilidades das políticas linguísticas adotadas nesses países a respeito dessa língua, de forma a compreender como essas práticas se refletem nas propostas de educação. Para cumprir os objetivos, foi desenvolvida uma revisão bibliográfica com o intuito de apresentar a história do povo e da língua Guarani no Paraguai e no Brasil. O trabalho dividiu-se em três seções. Primeiramente, foi realizada uma breve introdução sobre a história do povo Guarani a partir da chegada dos europeus ao continente americano; uma análise do cenário da língua Guarani no Brasil e no Paraguai para então analisar alguns documentos oficiais para apresentar as políticas linguísticas direcionadas às línguas indígenas nos dois países, o que inclui a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), com o intuito de compará-los com documentos oficiais correlatos paraguaios, os quais definem o tratamento para a língua Guarani e para a educação escolar indígena. A fim de analisar as diferenças, aproximações, fragilidades e pontos fortes dessas políticas linguísticas na educação escolar indígena, em seguida, foi feita uma breve descrição das escolas Guarani no Brasil e o uso da língua Guarani nelas, contrastando ao seu uso nas escolas do Paraguai, onde ela tem status oficial.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas; Línguas Indígenas; Língua Guarani.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 DIVERSIDADE E POLÍTICA LINGUÍSTICA NO BRASIL	15
2 BREVE HISTÓRIA DA LÍNGUA GUARANI.....	29
2.1 A língua Guarani no Paraguai.....	29
2.2 A Língua Guarani no Brasil.....	36
2.2.1 Guarani-Mbyá.....	38
2.2.2 Guarani-Nhandeva	38
2.2.3 Guarani-Kaiowá.....	39
2.2.4 Guarani-Nhandewa	39
3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS BRASILEIRAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	41
3.1 Os currículos das escolas indígenas.....	46
3.2 Educação Escolar Indígena e Educação Indígena.....	51
3.3 Ação Pedagógica Indígena.....	53
3.4 Fortalecimento das línguas indígenas – Formação de professores e elaboração de material didático	53
4 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO PARAGUAI E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	56
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Projeções e cálculo de Aryon para as línguas no Brasil em 1500.....	18
Figura 2- Recalculando Aryon com os dados de Acuña.....	19
Figura 3- Listagem do IBGE	20
Figura 4: Famílias Linguísticas	24
Figura 5: Tronco Macro-Jê	25
Figura 6: Tronco Tupi.....	26
Figura 7- A família linguística Tupi-Guarani	27

INTRODUÇÃO

Nos princípios da época colonial brasileira, toda a faixa litorânea do território era habitada por indígenas que falavam o Tupi Antigo, que nos dois primeiros séculos da colonização, era o idioma utilizado por portugueses e indígena. A partir dessa convivência surgiu uma nova geração descendente dessa mestiçagem entre homens brancos e mulheres indígenas, os mamelucos, cuja língua vernácula era predominantemente a da mãe. Só na segunda metade do século XVII essa língua passou a ser denominada como Língua Geral, um conceito criado por colonizadores portugueses e espanhóis para designar uma língua indígena que predominava alguma região (FILHO, 2017, p.56-59). Evidentemente, essa língua já não era a mesma, pois se mistura ao português.

Algumas línguas indígenas continuam a ser faladas no Brasil a despeito da ausência de políticas linguísticas voltadas a elas, além do predomínio e prestígio da língua nacional em aspectos particulares relacionados à educação escolar indígena, uma vez que a língua utilizada nas escolas indígenas tem sido prioritariamente o português.

Em diferentes períodos da história do Brasil, o governo sempre deu o mínimo de tratamento às línguas indígenas. Não foram elaboradas políticas para o fortalecimento, ao contrário, as políticas criadas pretenderam utilizá-las como uma forma de colonizar os indígenas. Como consequências disso, hoje, as línguas indígenas do Brasil vivem num processo de invisibilidade. Esse fato pode ser comprovado pelo desconhecimento da existência delas pela maioria dos brasileiros, e pela falsa ideia de que no Brasil se fala somente o português.

Atualmente, seja por meio da educação básica ou pelo conhecimento popular, difunde-se, de modo bastante reducionista, concepções equivocadas sobre quem são, quantos são e que línguas falam. Dessa forma, acaba-se por não nos dar o devido espaço para desvendar todo o tesouro cultural escondido por trás de cada povo, participe da formação do povo brasileiro.

No Brasil, desenvolveram duas línguas gerais, a Língua Geral Paulista e a Língua Geral Amazônica. Segundo Filho (2017), essa foi uma designação dada por portugueses e espanhóis a línguas indígenas que predominavam num determinado território. O autor explica que a Língua Geral Paulista, também conhecida como Língua Geral do Sul, Tupi austral ou Língua Geral Meridional, desenvolveu-se a partir das variedades do Tupi Antigo, falado pelos Tupi que habitavam a região de São Vicente e

no alto Tietê. A partir do relacionamento entre mulheres indígenas e portuguesas, crescia uma população de mestiços, cujo vernáculo era a língua materna. Essa língua passou a ser usada não somente nas aldeias, mas também pelos mestiços e não índios, provocando uma mudança do contexto social do seu uso. Ela foi a língua de comunicação, durante o século XVII, entre os mamelucos de São Paulo e se disseminou por Minas Gerais, Mato Grosso e Paraná. No século XVIII passou a ser conhecida como língua geral. No mesmo século, ela começou a perder sua força e a língua portuguesa passa a ser dominante.

Do mesmo modo, a língua dos Tupinambá, predominante no norte do país, mais especificamente na região do Maranhão e do Pará, dispôs de um contexto histórico-social muito semelhante àquele da Língua Geral Paulista. Foi no século XVII que essa língua, denominada Língua Geral Amazônica, já distinta do Tupinambá de origem, tornou-se o veículo de comunicação entre mestiços e não mestiços (colonos, soldados ou missionários). Até o século XIX foi utilizada na catequese e seguiu com suas funções sociais e políticas. Naquela época, ela passou também a ser conhecida como *Nheengatu*, que significa língua boa. O desenvolvimento dessa língua ao longo do tempo possibilitou uma possível formação de diferentes dialetos. Hoje, ela é falada na bacia do rio Negro e continua sendo utilizada na comunicação entre indígenas, não indígenas ou indígenas de línguas diversas. (Cf. FILHO, 2017, p. 60-61).

Apesar dos diversos mecanismos que têm, ao longo dos anos, invisibilizado as línguas indígenas brasileiras, muitas resistem e são faladas no território brasileiro, ainda que sejam ainda desconhecidas por grande parte da população. A língua Guarani, por exemplo, é uma evidência da existência de uma língua indígena falada no Brasil atualmente. No Brasil, há um número considerável de indivíduos Guarani e que se comunicam em sua língua materna. O Mapa Continental *Guarani Retã* de 2016 estimou o número de 85.000 pessoas da etnia Guarani no país. A maior parte delas está no estado do Mato Grosso do Sul. Juntos, eles constituem 64.000 indivíduos. Em seguida, aparecem as regiões Sul e Sudeste com 20.500 e, por último, as regiões Centro e Norte do país com cerca de 300.

A língua Guarani é falada em quatro variedades, no Brasil, pelas parciais Guarani-Nhandeva, Guarani-Nhandewa, Guarani-Mbyá, Guarani-Kaiowá e, de acordo com Ivo (2018), cada grupo está geograficamente localizado nas seguintes regiões do Brasil: os Nhandeva estão predominantemente na região do Mato Grosso do Sul, apesar da autora afirmar que exista uma pequena população Nhandeva espalhada em outras

regiões; os Nhandewa habitam o estado de São Paulo e o norte do Paraná; os Mbyá estão espalhados por todos os Estados do sul do Brasil, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo; e, os Kaiowá, também conhecidos como os *paĩ-tavyterã*, localizam-se no Estado do Mato Grosso do Sul.

Além do Brasil, o Guarani é falado em uma grande faixa da continente sul-americano. Seus falantes estão espalhados por regiões da Argentina, Bolívia e Paraguai. Segundo Ivo (2018), no norte da Argentina estão os Mbyá, Guarani do Chaco ou Chiriguano, e Tapiete); na região leste da Bolívia os Guarani do Chaco ou Chiriguano e Tapiete; e no Paraguai estão respectivamente os Avá-Guarani ou Chiripá, Paĩ-Tavyterã ou Kaiowá, Mbyá, Guarani Paraguaio, Aché ou Guayaki.

Considerando-se, pois, a grande área em que a língua Guarani é falada no Brasil e no Paraguai, este trabalho pretende refletir, ainda que brevemente, as políticas linguísticas relacionadas à língua nos dois países, especificamente as políticas relacionadas à educação escolar indígena, o que se desdobra, conseqüentemente na valorização e fortalecimento da língua.

Metodologicamente, pretende-se apresentar o povo e língua Guarani do Brasil, com uma breve reflexão sobre as escolas indígenas guarani e o uso da língua indígena, levando em conta aspectos como a elaboração de material didático, currículo e formação de professores. Após isso, pretende-se apresentar sucinta reflexão sobre as políticas linguísticas do Paraguai relacionadas à língua Guarani para, ao final, propor breve análise comparativa das políticas linguísticas nos dois países.

Quanto à abordagem, essa pesquisa é qualitativa que, como atesta Gerhardt & Silveira (2009, p. 31), não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social com o objetivo de produzir informações aprofundadas e ilustrativas. Ela lida com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, explicando-os na dinâmica das relações sociais, caracterizando-se pela objetivação dos fenômenos e a hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar. De modo, Gerhardt & Silveira (2009, p. 32) complementam que “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Quanto aos procedimentos, essa pesquisa é documental, atendendo ao fato que faz uso de fontes diversificadas, tais como documentos oficiais. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, objetivando gerar novos conhecimentos para a aplicação prática, por, também, envolver verdades e interesses locais. (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 41).

Para cumprir os objetivos propostos, dividiremos a pesquisa em duas etapas:

- a) Será feita uma breve reflexão sobre os documentos oficiais do Brasil, o que inclui a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) com o intuito de compará-los com documentos oficiais correlatos paraguaios, os quais definem o tratamento para a língua guarani e para a educação escolar indígena.
- b) Será feita uma breve reflexão sobre as escolas Guarani no Brasil e o uso da língua Guarani nelas, contrastando ao seu uso nas escolas do Paraguai, onde ela tem *status* oficial.

Portanto, o interesse em discutir e pesquisar essa temática justifica-se, primeiramente, pela motivação de aprender sobre a história dos povos originários do Brasil. Reconhecendo-se, pois, a importância de valorizar cada povo indígena do Brasil, pretende-se dar visibilidade às línguas faladas por eles, como proposta para o fortalecimento e valorização delas. A escolha da Língua Guarani, particularmente, é justificada por ser ela um exemplo vivo de uma língua indígena presente no território brasileiro, cujas fronteiras linguísticas ultrapassam as fronteiras políticas. Sendo, assim, possível realizar um estudo comparativo das leis que asseguram o seu uso e importância no Brasil e no Paraguai, país vizinho, onde ela é reconhecida como idioma oficial da República em sua Constituição Federativa, possibilitando-nos, considerar quais aspectos funcionaram e como adaptá-los ao contexto escolar indígena no Brasil.

O presente trabalho se justifica, também, socialmente, pela valorização étnico-identitária das comunidades indígenas, e academicamente, por contribuir com as pesquisas relacionadas às políticas linguísticas e educação escolar indígena, uma vez que ainda existe um número restrito de pesquisas realizadas nesse campo, tornando o estudo relevante para motivar a realização de novos estudos.

No primeiro capítulo, “Diversidade e Política linguística no Brasil”, pretende-se introduzir o leitor à descoberta dos diversos povos indígenas que constituem a população brasileira, das diversas línguas faladas por eles, reforçando o fato que o Brasil é um país plurilíngue, que as línguas indígenas brasileiras são parte de nossa identidade linguística, e por isso devemos reconhecê-las; e, sobretudo, contrapor a ideia adotada durante séculos que os indígenas compõem um povo heterogêneo com costumes e línguas semelhantes. E, ao mesmo tempo, tentar estabelecer o quadro populacional desde a chegada dos europeus até os dias atuais.

No segundo capítulo “Breve História da Língua Guarani”, expõem-se alguns dados históricos e demográficos dessa língua nos dois países, Brasil e Paraguai, e uma breve síntese dos grupos Guarani do Brasil. A ordem apresentada nesse capítulo apresenta a história da língua Guarani a partir do contato com os espanhóis em seu empreendimento colonizatório. A compreensão da presença Guarani no que hoje é o território brasileiro se dá após o término do Tratado de Tordesilhas. Assim, a ordem dos fatos apresentada neste trabalho não leva em conta a atual divisão territorial, além do fato de que as línguas não obedecem às fronteiras políticas, o que nos ajuda a entender que a língua Guarani, não só por meio das variedades existentes nas fronteiras, como o Kaiowá e Nhandeva, em contato com o Guarani do Paraguai, mas também o Mbyá e Nhandewa, guarda e transita marcas das variedades do Brasil e do Paraguai. Acabamos, pois, dividindo geograficamente os capítulos deste trabalho sem um critério de ordem, pois com isso pretendemos mostrar que é impossível separar a história Guarani no Brasil e no Paraguai já que ambos os lados se complementam. Portanto não consideramos os limites territoriais, mas a progressão, o desdobramento dos grupos Guarani, chamando atenção para o fato que não há fronteiras linguísticas tais como as territoriais.

Em seguida, no capítulo “Políticas Linguísticas Brasileiras e Educação Escolar Indígena” sintetiza-se a divisão histórica da educação escolar indígena proposta por D’Angelis (2012), e discute-se os atuais currículos das escolas indígenas e a formação e capacitação dos professores indígenas. Procura-se também distinguir as diferenças entre Educação Escolar Indígena e Educação Indígena.

No quarto capítulo, “Políticas Linguísticas do Paraguai e Educação Escolar”, apresenta-se uma síntese da história paraguaia a partir duma passagem histórica pelos documentos oficiais para identificar quais pontos, referentes ao uso da língua Guarani,

foram modificados e/ou permaneceram perante as leis que regem esse país. Procura-se, da mesma forma, compreender o lugar da língua Guarani na Educação Escolar Paraguaia, para, finalmente, nas “Considerações Finais”, refletir e apontar diferenças, aproximações, fragilidades e pontos fortes que podem ser observados nesses dois países no tocante às políticas linguísticas direcionadas à língua Guarani. Pretende-se, pois, demonstrar comparativamente, algumas políticas linguísticas do Brasil e Paraguai para a língua Guarani, com o propósito de compreender como essas propostas se refletem na educação escolar indígena do Brasil.

1 DIVERSIDADE E POLÍTICA LINGUÍSTICA NO BRASIL

Segundo Rodrigues (2002), o Brasil possui uma grande diversidade cultural e linguística, que vai além de tradições e falares regionais oriundos de um cenário de encontro de diferentes povos, sobretudo indígenas, europeus e africanos. Apesar da notável diversidade, os povos indígenas brasileiros são, geralmente, vistos como um só povo, como se partilhassem de uma mesma história e dos mesmos parâmetros culturais e linguísticos. No entanto, eles se diferem bastante entre si. Na verdade, alguns podem compartilhar de características comuns, porém cada povo constitui-se como singular.

Os índios do Brasil não são um povo: são muitos povos, diferentes de nós e diferentes entre si. Cada qual tem usos e costumes próprios, com habilidades tecnológicas, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social e filosofia peculiares, resultantes de experiências de vida acumuladas e desenvolvidas em milhares de anos. E distinguem-se também de nós e entre si por falarem diferentes línguas. (RODRIGUES, 2002, p.17)

Melatti (2014, p.31 e 32) elucida que a chegada dos europeus ao continente americano diz respeito a um acontecimento acidental, pois eles teriam pensado em chegar às Índias. Como consequência, tomou-se a decisão de denominar, de norte a sul, todos os autóctones do continente pelo termo ‘índios’, trazendo assim, já um aspecto generalizante e reducionista da diversidade encontrada. Segundo o autor, para o colonizador, pouco importaram as marcantes diferenças entre aqueles povos, que já estavam divididos no território, com suas línguas particulares, funcionando em sociedades. Portanto, partindo desse fato, não havia uma justificativa para categorizá-los com um só termo, apegando-lhes suas identidades, como se um único povo fossem. Assim sendo, essa concepção generalizada de homogeneização cultural e linguística dos povos autóctones do que viria a ser o Brasil, retrata uma postura passada às gerações seguintes a partir do encontro dos europeus com as sociedades indígenas.

O quadro populacional indígena do Brasil do século XVI é incerto, apesar do esforço de muitos pesquisadores em estimá-lo, o que é feito até os dias atuais, em diferentes pesquisas. Uma das estimativas citadas por Melatti (2014, p.47) aponta para um número em torno de 2.431.000 milhões, no ano de 1500. Contudo, há grandes divergências entre diferentes cálculos e, certamente, essa densidade demográfica sofreu uma grande redução devido às enfermidades trazidas pelos colonizadores, guerras entre grupos indígenas distintos, aprisionamento e escravidão, dentre outros fatores. A

dificuldade em estabelecer o número exato de indígenas que habitaram o atual território brasileiro é mencionada por Melatti (2014, p.43 e 44), que explica o quão temerário é estimar a população indígena no período em que chegaram os portugueses pela precariedade dos dados demográficos e a falta de censos acurados dos povos naquele momento.

Seria necessário realizar um censo indígena, com entrevistadores especialmente treinados, inclusive preparados para gastar mais tempo em se fazerem entender, pois em nem todos os lugares encontrarão pessoas que falem bem o português ou que, dadas as diferenças culturais, entenderão a razão de determinadas perguntas. (MELATTI, 2014, p.43-44)

Para Rodrigues (2002), há pelo menos 500 anos, o número de línguas faladas no Brasil deveria ser o dobro do que se tem hoje. O desaparecimento delas deve-se ao grande extermínio da população indígena, colocado em execução através das epidemias e doenças oriundas do contato com o branco, as campanhas de caça e escravização nas colônias, ou a assimilação forçada aos costumes dos colonizadores. As áreas onde houve o desaparecimento de línguas de forma mais veloz são justamente aquelas que foram colonizadas primeiramente, ou seja, grande parte do litoral brasileiro, além das regiões nordeste, sudeste e sul.

Rodrigues (2002, p. 20) muitas línguas foram extintas sem que nenhum registro fosse feito. Contudo, algumas línguas foram documentadas ainda enquanto eram utilizadas, como a língua dos Kiriri, do norte da Bahia, que apesar de não ser mais falada, no fim do século XVII, foi bem documentada com o *Catecismo da Doutrina Christã na Língua Brasilica da Nação Kiriri*, pelo padre Luis Vincencio Mamiani, em 1698.

O Tupi Antigo deixou de ser falado como existia no século XVI e XVII, porém foi amplamente documentado. Os primeiros textos em língua Tupi foram publicados por André Thevet e Jean de Léry, e, em seguida, no ano de 1595, o padre José de Anchieta publicou a gramática dessa língua com o título de *Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil*.

Dados do Censo IBGE 2010² apontam para uma população de 896.917 indivíduos, que em comparação com o restante da população representa 0,47% dela. A

²https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_s%C3%A3o%3F. Acesso em: 4 set. 2019.

sua maioria está concentrada em áreas rurais, 572.083, enquanto a outra parte vive em cidades, 324.834. São 255 povos espalhados por todo o território, sendo que alguns habitam regiões fronteiriças. Nesses casos, a sua população no Brasil representa só uma parte do total, pois a outra parte vive afora das fronteiras nacionais.

A exemplo de alguns deles, pode-se citar os Yanomami. A população estimada desse povo é de 35 mil pessoas no ano de 2011³ e está dividida entre o Brasil e a Venezuela. No lado brasileiro, estão distribuídos entre os estados do Amazonas e de Roraima, na Terra Indígena Yanomami. Do outro lado da fronteira, na Reserva da Biosfera Alto Orinoco-Casiquiare.

Destacam-se também os Guarani que, como já mencionados anteriormente, estão presentes em quatro países da América Latina. Colman e Azevedo (2016) revelam que eles desenvolveram noções e conceitos de fronteira próprios que mais tem a ver com uma ideia sociológica e ideológica. As autoras afirmam que, embora a história colonial os tenha marcado fortemente pela demarcação de fronteiras dos Estados nacionais, na perspectiva Guarani, elas não fazem sentido e por isso mesmo, resistem contra elas e as ignoraram.

O quadro populacional atual, segundo Melatti (2014, p.48), ao contrário do que se imagina, apresenta uma população indígena brasileira que dispõe de vários motivos que contribuem para o seu crescimento, como apontam os números de hoje em comparação àqueles de 50 anos atrás. Os avanços no acesso à saúde, transporte e comunicação são a base desse novo quadro. É certo que alguns povos estão passando por um decréscimo demográfico ou chegando à extinção, porém é válido ressaltar que os indígenas não estão mais destinados ao desaparecimento.

[...] outro importante fator – que contribuiu para o aumento tanto da população como do número de etnias – é a recente reivindicação da identidade indígena por parte de grupos que a haviam abandonado ou a escamoteavam por serem pressionados ou perseguidos por aqueles que desejavam ou ocupavam suas terras. (MELATTI, 2014, p.49)

Várias pesquisas pretenderam estabelecer o número de línguas indígenas faladas no Brasil, tanto no período da chegada dos europeus ao nosso território, quanto no contexto atual. O número de línguas faladas pelos povos indígenas do Brasil é, no entanto, inexato. Rodrigues (1993) estimou esse número em 1.175 línguas,

³<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami>. Acesso em: 12 set. 2019

considerando o início da conquista do território. Para chegar a este número, o autor propôs, primeiramente, ter como base alguns dados que indicavam o número de línguas faladas em certas regiões e logo projetar esse número a todo o território. Visando reduzir a margem de erro dessa projeção, sobretudo no tocante à diversidade linguística, foi necessário utilizar uma quantidade satisfatória de amostras de diferentes lugares para então obter-se a média que foi aplicada ao território.

Conforme Rodrigues (1993, p.89-90), a primeira amostra foi a lista de povos indígenas elaborada pelo padre Fernão Cardim de 1584, cujo título é *Do princípio e origem dos índios do Brasil e de seus costumes, adoração e cerimônias*. Nela, estão registradas 76 nações de Tapuyas, ou seja, nações contrárias e inimigas dos povos costeiros. Cardim contabilizou 69 línguas, visto que havia povos que falavam a mesma língua. Esse número limitou somente a região correspondente aos estados de Sergipe, Bahia, Espírito Santo e Rio de Janeiro. O autor conclui que se tratava de uma área de 550.000 km², representando 6,4% do território brasileiro, totalizando 1.078 línguas.

O objeto da segunda amostra foi uma pesquisa etnohistórica da área entre os rios Tapajós e Madeira, no interior da Amazônia, do século XVIII. Rodrigues (1993, p.90) afirma ter lançado mão de um estudo histórico do antropólogo Miguel Menendez, localizando 61 povos mencionados por cronistas. Como não havia informações sobre suas línguas, o autor admitiu que provavelmente vários deles compartilhassem as mesmas línguas e, portanto, supôs que isso reduzisse o número a 25% em comparação ao número de povos. Ele chegou ao resultado de 45 línguas que foram projetadas sobre o território do Brasil, que é 28,3 vezes maior que a área de 300.000 km², tida como referência, totalizando 1.273 línguas.

Essas duas fontes resultaram na seguinte média aritmética:

Figura 1- Projeções e cálculo de Aryon para as línguas no Brasil em 1500

FONTE	Nº LÍNGUAS	ÁREA	% BRASIL	PROJEÇÃO
Fernão Cardim 1584	69 línguas	550 mil km ²	6,4%	1.078
M.Menéndez 1981/82	45 línguas	300 mil km ²	3,5%	1.273
Média aritmética				1.175

Fonte: D'Angelis (2019, p. 17)

D'Angelis (2019, p.17-18) propôs analisar esse resultado considerando uma possível terceira amostra, empregando as mesmas bases da metodologia de Rodrigues. O autor utilizou a descrição do jesuíta Cristóbal de Acuña, de 1639, sobre a região do Amazonas, quando ainda não havia estabelecimentos coloniais. Nessa expedição, partiu de Quito, em fevereiro daquele ano, descendo o rio Napo e atravessando o rio Amazonas até chegar a Belém do Pará em dezembro do mesmo ano. Acuña descreveu as extensões do território e relatou mais de 150 povos de línguas diferentes que o habitavam.

No mapa de D'Angelis (2019), ele estabeleceu o número de línguas que cabem ao território brasileiro a partir do percurso feito pelo padre Acuña. Ou seja, o trajeto dentro do Brasil em proporção ao trajeto geral, desde a foz do rio Napo até a foz do rio Amazonas. Em seus cálculos, chegou-se ao resultado de 132 línguas num espaço de 867,8 mil km² que, quando projetado ao território total, representa 10,2% do Brasil.

Para a área abrangida, adotei uma faixa em torno de 150 km de largura, a partir de cada uma das margens dos rios Solimões e Amazonas, por toda a extensão de quase 3 mil km entre a foz deste último e a atual cidade de Tabatinga, na fronteira com o Peru. Lancei os resultados em acréscimo aos de Rodrigues, obtendo o que vai representando no Quadro 2, que mostra o novo resultado. (D'ANGELIS, 2019, p.18)

Dessa forma, o número de línguas aumentaria para 1.295 que, recalculando-o com os resultados de Rodrigues (1993), obteve-se uma média de 1.215 línguas indígenas faladas no Brasil em 1500, conforme o quadro abaixo:

Figura 2- Recalculando Aryon com os dados de Acuña

FONTE	Nº LÍNGUAS	ÁREA	% BRASIL	PROJEÇÃO
Fernão Cardim 1584	69 línguas	550 mil km ²	6,4%	1.078
M. Menéndez 1981/82	45 línguas	300 mil km ²	3,5%	1.273
Pe. C. Acuña 1639	132 línguas	867,8 mil km ²	10,2%	1.295
Média aritmética				1.215

Fonte: D'Angelis (2019, p. 18)

Assim, D'Angelis (2019, p. 19) conclui que “o relevante a destacar é a congruência das três amostras, o que dá maior credibilidade à formulação de Rodrigues a respeito do número de línguas indígenas no Brasil em 1500”.

No que diz respeito ao número de línguas indígenas faladas atualmente no Brasil, o Censo Demográfico 2010⁴ compilou dados de ONGs, FUNASA e FUNAI acerca de etnias nas terras indígenas e foi finalmente divulgado em 2012. O Censo 2010 contabilizou 274 línguas indígenas, faladas por cerca de 293.900 indivíduos. Esse total, segundo D'Angelis (2019, p.22), desconsiderou aquelas que são originárias de outros países e denominações genéricas de troncos e famílias linguísticas. D'Angelis (2019, p.21) revelou que, após o Censo ter listado e organizado as línguas por troncos e famílias, com o número de falantes em área indígena e em área não indígena, o IBGE categorizou os resultados na tabela abaixo:

Figura 3- Listagem do IBGE

Outras línguas isoladas não classificadas nem em troncos e nem em famílias	28.645 pessoas
Outras línguas criolas (sic) não classificadas nem em troncos nem em famílias	425 pessoas
Línguas sem classificação determinada e não classificadas nem em troncos e nem em famílias	1.761 pessoas
Línguas indígenas de outros países	3.480 pessoas
Não determinadas	170 pessoas
Mal definidas	476 pessoas
Não sabiam	895 pessoas
Não falavam	398.083 pessoas

Fonte: D'Angelis (2019, p. 21)

⁴<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 26 out. 2019.

Segundo D'Angelis, a primeira categoria deve reunir línguas indígenas que de fato são consideradas isoladas pelos linguistas; a segunda categoria são explicitamente línguas crioulas, faladas por indígenas de regiões fronteiriças, como na fronteira do Amapá com a Guiana Francesa; e, a categoria de *Línguas indígenas de outros países* diz respeito aos imigrantes falantes de línguas tais como Aymara, Quechua, Guarani Paraguaio, etc.

Contudo, há alguns desentendimentos do próprio IBGE quanto aos resultados das categorias intitulada por D'Angelis (2019, p.22) como “buraco negro”. Para ele, a categoria *Línguas sem classificação determinada, não classificadas nem em troncos e nem em famílias*, pode se tratar de línguas indígenas reais ou fictícias mencionadas aleatoriamente pelos entrevistados. A categoria *Não determinadas* não deixa claro o que de fato querem dizer com isso; a categoria de línguas *Mal definidas* já aponta que há um problema em identificá-las, fora as 895 pessoas que não sabem qual língua indígena falam. (Cf. D'ANGELIS, 2019, p.22)

Eis de onde parte a principal crítica de D'Angelis (2019) ao Censo 2010. Os dados sobre as línguas categorizadas acima pelo Censo e que foram postas no “buraco negro” pelo autor representam mais de 2400 pessoas que informaram ao IBGE que sabiam ou falavam alguma língua que pode ser apenas uma invenção, na medida em que se compararmos as 274 línguas do IBGE ao número levantado e reconhecido pelos linguistas há uma diferença de pelo menos 100 línguas, contestando a não existência delas.

Se tomarmos as línguas abarcadas por minha categoria de “buraco negro” (excluindo os que “Não sabiam”), somam-se mais de 2.400 pessoas que informaram ao IBGE conhecer/falar alguma língua, das quais muitas podem ser invenções apenas. E terão que ser, porque entre o número de línguas indígenas que os linguistas reconhecem como reais no Brasil, ainda vivas, e o número de 274 línguas do IBGE, há uma diferença de nada menos que 100 línguas. Se não todas, uma grande parte delas simplesmente não existe! O melhor a fazer é ignorar esse número do IBGE. (D'ANGELIS, 2019, p.22)

D'Angelis (2019, p.22-23) baseou-se em fontes do próprio autor divulgadas em 2012, onde relacionou 166 línguas indígenas, das quais foram listadas como línguas distintas três dialetos do Guarani, dois dialetos Baniwa e cinco línguas Timbira, que alguns consideram como dialetos. Desse modo, ele afirma que mesmo mantendo as Timbiras como línguas independentes, os dois casos reduziriam o resultado a 163.

Desse número, havia duas línguas cuja informação sobre os falantes não existia, uma dezena de línguas tinham pelo menos seis falantes e outras doze línguas com até doze falantes. D'Angelis concluiu afirmando que dizer que há 160 línguas indígenas vivas no Brasil é um ato de otimismo. O número real, para ele, está mais próximo de 150, assim como Melatti (2014, p.73).

Há uma grande divergência entre os resultados acima citados daqueles expostos em Rodrigues (2002), que levou em conta a situação imprecisa ao se considerar uma definição que fosse válida para o conceito de língua naquele contexto, onde seja muito provável que a grande maioria delas seja mal conhecida pelos entrevistadores. Logo, sua estimativa foi de 170 línguas indígenas faladas atualmente.

Quando as línguas são mal conhecidas, como é freqüentemente o caso das línguas brasileiras, essa situação de indefinibilidade ocorre muitas vezes: há uma língua Tupí-Guaraní? Ou uma língua Tupí e uma língua Guaraní? Ou diversas línguas Tupí e diversas línguas Guaraní? Mesmo quando se adquire conhecimento razoável das línguas, ainda restam problemas técnicos, como a definição de língua em contraposição a de dialeto, a distinção entre formas antigas e modernas do que pode ser uma mesma língua. (RODRIGUES, 2002, p.19)

Rodrigues (2002), ao fazer alguns ajustes no número de línguas, apoiando-se em algumas das ressalvas previamente mencionadas, finalmente, chegou à hipótese que esse número é de apenas 50 línguas indígenas. O afastamento geográfico, em si, já é um fator que pode ocasionar diferenças em uma mesma língua, seja por contato com outras línguas ou por mudanças de outras naturezas. Melatti (2014) apresenta outro argumento que dá suporte à especulação de Rodrigues (2002) sobre a imprecisão numérica das línguas indígenas - alguns indivíduos que originalmente vêm de aldeias constituídas por um número pequeno de pessoas que já não vivem em aldeias autônomas, unem-se a outros grupos e, conseqüentemente, deixam de falar o seu próprio idioma.

As primeiras tentativas em classificar as línguas indígenas era, sobretudo, uma distinção de um grupo em relação aos demais existentes. Como afirma Melatti (1993), os primeiros missionários e colonizadores dividiram-nas em línguas Tupi e Tapuya. Aquelas classificadas como Tupi se relacionavam entre si, em virtude do conhecimento mais aprofundado que se tinha sobre aqueles povos e suas línguas. Porém, as línguas Tapuya, que não eram de interesse daqueles missionários, não tinham necessariamente fatores comuns que as associassem, pois eram muito distintas umas das outras. Por isso,

Melatti (1993) conclui que tal classificação passou por preconceitos adotados por eles atribuindo aos outros grupos uma homogeneização ilegítima.

Segundo o autor, essa ideia permaneceu fixa por alguns séculos até que essas línguas começaram a ser o objeto de estudo de diferentes estudiosos europeus. Somente no século XIX, estudos realizados por Von Martius permitiram reorganizar esse conjunto de línguas inicialmente em três famílias. Dentre elas, apenas uma até agora é aceita. Trata-se da então denominada família Jê. As duas outras foram inseridas nessa mesma família.

Os estudos linguísticos classificaram as línguas indígenas do Brasil, assim como se tende a fazer com a maioria das línguas no mundo, por filiação genética de acordo com estudos histórico-comparativos. Segundo Melatti (1993), a proposta consiste em agrupar, dentro de uma mesma classe, línguas que têm origem, cujos vocábulos se fizeram derivar a partir de leis fonéticas próprias a ela, promovendo a configuração de novas línguas, assim como as línguas neolatinas, que têm o latim vulgar como antecessor comum.

Desse modo, as línguas que têm uma origem comum são todas reunidas numa família. As famílias que apresentem certas afinidades são agrupadas num bloco. Os blocos que apresentem certas afinidades, são, por sua vez, colocadas num mesmo filo. (MELATTI, 1993, p.34)

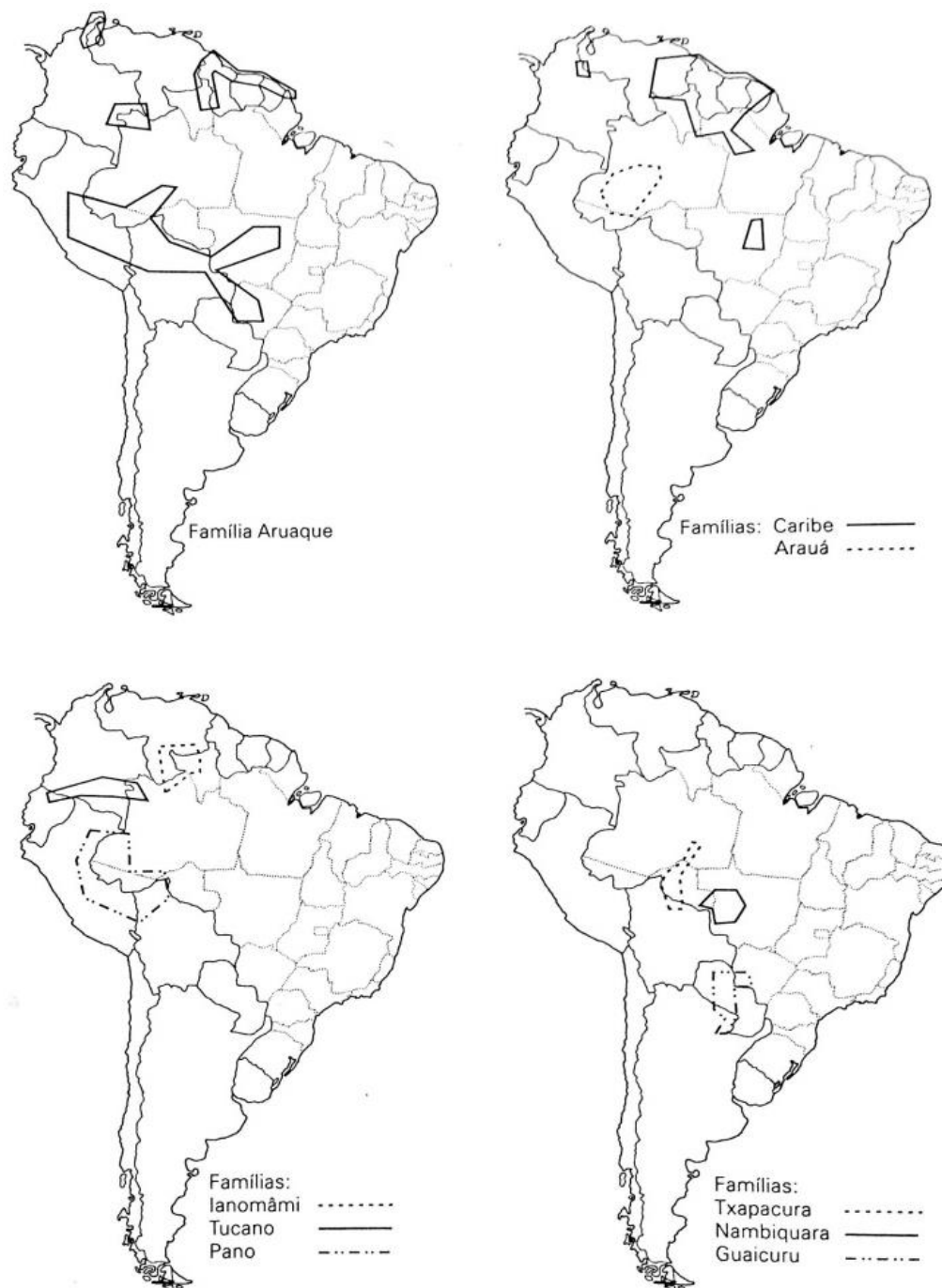
A ideia de tronco, segundo Rodrigues (2002, p. 41), vem da hipótese que existiu uma língua ancestral muito antiga e que não é mais falada. Essa língua teria dado origem a um conjunto de línguas faladas hoje e, por consequência, os linguistas conseguem observar algumas semelhanças entre elas, embora isso não seja regra. A partir dos troncos linguísticos, portanto, são agrupadas famílias linguísticas, distribuídas, de modo predominante, a partir de semelhanças linguísticas mais evidentes, em aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos e outros.

De acordo com Filho (2017), algumas dessas famílias linguísticas foram reconstruídas em termos linguísticos e há outras para as quais os estudos não conseguiram propor o ancestral comum ou o tronco, como o *Txapakura*, a *Guaicuru*, a *Catuquina*, a *Miúra*, a *Nambiquara* e a *Pano*. Algumas famílias se reduzem a uma única língua, sendo classificada como isolada, por exemplo, as línguas *Macu*, *Tucano* e *Ianomâmi* (cf. FILHO, 2017, p.55). A categorização de novas famílias linguísticas tornou-se necessária à medida que novas línguas foram sendo estudadas. Chegou-se à

conclusão que as línguas indígenas brasileiras se dividiam em quatro famílias principais aceitas até os dias atuais, sendo elas: Tupi, Jê, Karíb e Aruák (cf. MELATTI, 1993, p.34) e dois troncos linguísticos, Tupi e Macro-Jê.

Abaixo, alguns mapas com a localização de famílias linguísticas no Brasil:

Figura 4: Famílias Linguísticas



Fonte: Melatti (2014)

As línguas do tronco Macro-Jê estão majoritariamente dispersas pela região do planalto brasileiro. Distintas famílias linguísticas estão inseridas dentro desse tronco. A família Jê é a que ocupa a área mais extensa. (MELATTI, 2014, p.64). Uma das línguas dessa família, chamadas também como conjunto dos *jês do norte*, é a Timbira, cujos falantes estão no centro-sul do Maranhão, no leste do Pará e no nordeste do Tocantins. No Parque Indígena do Xingu e numa terra indígena adjacente fala-se a língua dos Suya, uma língua da família Jê, também falada pelos Tapiúna que, apesar de hoje estarem juntos aos Kayapó de Mato Grosso, teriam feito parte de um mesmo grupo com os Suya (Cf. MELATTI, 2014, p.64-65).

Abaixo, um mapa com a localização das línguas de Tronco Macro-Jê no Brasil:

Figura 5: Tronco Macro-Jê



Fonte: Melatti (2014)

As línguas do conjunto dos *jês centrais* estão representadas no sudeste de Mato Grosso com a língua dos *Xavante*, dos *Xakriabá* de Minas Gerais e a dos *Xerente*, no leste do Tocantins; os *jês do Sul* falam as línguas *Kaingang*, desde o Estado de São Paulo até o Rio Grande do Sul, e *Xokleng* em Santa Catarina. Outra família do tronco Macro-Jê é a família *Bororo*. Nela estão presentes duas línguas, a dos *Bororo* e a dos

Umutina, ambas faladas no Estado de Mato Grosso. Algumas famílias possuem apenas uma língua, como já mencionamos. A exemplo delas, podemos citar as famílias *Karajá*, *Maxakali*, *Rikbaktsá*, *Guató*, *Ofayé* e *Yatê* (MELATTI, 2014, p.66).

O tronco Tupi é, por muitas vezes, fácil de ser confundido, pois, segundo Melatti (2014) há três níveis de abrangência com o qual o termo “tupi” pode ser usado, sendo o primeiro referente à língua falada pelos indígenas que habitavam o litoral quando chegaram os europeus. A segunda diz respeito ao uso do termo Tupi que, ligado ao termo Guarani, dá nome à família Tupi-Guarani. E, por fim, Tupi é também um tronco linguístico, no qual estão inseridas 21 famílias, como a Tupi-Guarani, Arikém, Tuparí, Ramarama, Mondé, Mundukuru, Juruna, Mawé, e Aweti e outras.

Abaixo, um mapa com a localização das línguas do Tronco Tupi na América do Sul:

Figura 6: Tronco Tupi



Fonte: Melatti (2014)

Melatti (2014) admite que a família Tupi-Guarani é a que abrange o maior número de línguas e que está geograficamente presente numa maior faixa territorial. A título de exemplo, o autor traz a língua *Nheengatu*, conhecida também como Tupi moderno,

falada no noroeste do Amazonas por indígenas e não-indígenas. No Maranhão estão presentes a língua dos *Tenetehára* ou *Guajajara*, dos *Guajá* e dos *Ka'apor*, entre outras.

Melatti (2014) destaca o número de falantes da língua Guarani (objeto de estudo deste trabalho), bem como a extensão territorial em que ela é falada:

Mas, desta família, é a língua guarani a que tem maior número de falantes. Eles são os cauiás, concentrados na parte meridional de Mato Grosso do Sul, os nhandevas, também neste estado, no vizinho São Paulo e nos estados sulinos, e, ainda mais dispersos, os mbiás, representados em todos esses estados (exceto Mato Grosso do Sul) e ainda no Rio de Janeiro e Espírito Santo. (MELATTI, 2014, p.63)

Abaixo, a proposta de organização da família linguística Tupi-Guarani, na qual está inserida a língua Guarani:

Figura 7- A família linguística Tupi-Guarani

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
MERIDIONAL	BOLIVIANO	COSTA BRASILEIRA	TOCANTINS-MARANHÃO	TOCANTINS-MEARIM	MT-RONDÔNIA	ALTO XINGU	AMAZÔNIA SETENTIONAL
Guarani Antigo ⁶ Avá/Nhandeva Caiowá Guarani Paraguaio Mbvá Xetá ⁷ Guarani do Chaco/Chiriguano ⁸ Tapiete ⁹	Guarayo Guarasug'wã Pausema Siriono Yuki Aché	Tupinambá Tupiniquim Potiguara Nheengatu (Cocama) ¹⁰ (Omágua)	Asurini do Tocantins Kamayurá Tapirapé	Parintintin	Parintintin	Wayãpi Wayampipuku Émérillon Zo'é	VI
I	II	III	Parakanã Suruí/Mudjetire Tembé Guajajara Avá-Canoeiro	Anambé Amanayé Araweté Asurini Xingu Kayabi	Apiaká Amondawa Kawahib Uru-cu-wau-wau	Guajá Ka'apor	V

Fonte: Dietrich (2010)

Dietrich (2010) explica os critérios utilizados para o agrupamento desta família:

As línguas agrupadas por baixo dos números I a VIII e das referências geográficas esquematizadas caracterizam-se por critérios da fonologia histórica específica de cada grupo e pelos critérios geográficos. Nos números I a III, estes critérios coincidem com os comportamentos morfossintáticos comuns a cada grupo. As línguas agrupadas por baixo dos números IV a VIII superiores formam grupos tipológicos de traços morfossintáticos próprios (números IV a VI inferiores). (DIETRICH, 2010, p. 25).

Pertencente à família Tupi-Guarani, a língua Guarani é falada no Brasil e em outros países da América Latina. No próximo capítulo, breve síntese sobre a história dessa língua.

2 BREVE HISTÓRIA DA LÍNGUA GUARANI

2.1 A língua Guarani no Paraguai

O início do contato entre os primeiros colonizadores europeus, os espanhóis, com os povos indígenas localizados no que hoje forma a América do Sul, se deu, de modo especial, com os povos chamados Guarani, que ali se encontravam, já divididos e organizados em próprios grupos, conforme relata Gadelha (1980, p.68-69). Segundo a autora, no ano de 1516, o primeiro espanhol que explorou aquela região, *Juan Díaz de Solis*, sofreu naufrágio, juntamente com sua expedição. Os sobreviventes da expedição foram mortos, provavelmente por índios Charrua ou por grupos Guarani, quando chegaram ao Rio da Prata. Rendon (2017, p.134-135), relata que:

Os homens sobreviventes da frota de Solis que ficaram em Santa Catarina espalharam boatos sobre a existência de um império no Ocidente cuja riqueza era incomensuravelmente maior do que tudo o que os europeus haviam visto até agora. Era o Império Inca, e as notícias chegaram também à América Central. O ano de 1524 marca o início de três décadas de exploração para encontrar uma rota do Paraguai para os Andes (RENDON, 2017, p.134-135). (Tradução nossa)

A primeira relação mais pacífica com os Guarani aconteceu anos pelo menos dez mais tarde, por 1526, durante uma expedição de *Sebastião Caboto* junto a *Diego Garcia* que, ao encontrarem alguns naufragos da expedição de *Solis*, tomaram a decisão de explorar a região do Rio da Prata. Quando eles voltaram à Espanha, trouxeram consigo objetos de prata adquiridos dos Guarani que atizaram o financiamento para expedições futuras, cujo propósito era encontrar mais riquezas. (GADELHA, 1980, p.70).

Em 1535, *Juan de Ayolas* e *Domingo Matínez de Irala* foram mandados por *Pedro de Mendoza* em expedições de reconhecimento com o objetivo de construir outros fortes além daquele já construído por *Mendoza* no rio da Prata no *Puerto de Santa Maria de Buenos Aires*, em direção ao Peru, pelos rios Paraná e Paraguai, onde, precisamente, *Ayolas* encontraram os Guarani-Cário, com quem firmaram um acordo de paz. Os Guarani-Cário, agricultores e sedentários, os ajudaram contra grupos inimigos e estabeleceram relações de parentescos, fato importante para a permanência e a expansão espanhola, com a fundação da cidade de Assunção, e igualmente para o favorecimento da mestiçagem naquela região. (GADELHA, 1980, p.74-75).

Rendon (2017, p.135) nos apresenta o fato de Assunção ter sido o único assentamento espanhol na região oriental da América do Sul e possui grande importância, pois a fundação de outras cidades espanholas, seja no interior ou na costa do território, se deu a partir dela. Com o crescimento de Buenos Aires, a cidade foi perdendo seu poder geopolítico, e levada ao isolamento.

Quando falamos da província do Paraguai no século XVI, pouco tem a ver com os limites políticos da atual República do Paraguai. Astrain (1996, p.13 e 14) e Gadelha (1980, p.46), conforme explica Ivo (2018, p.32), relatam que, no século XVI, Assunção do Paraguai possuía uma extensão territorial constituída por partes do território do que hoje é a Argentina, Uruguai e Brasil. Uma linha imaginária que o território sul-americano entre Espanha e Portugal, de acordo com o Tratado das Tordesilhas. Logo, a divisão dessa província era ao norte com o Brasil, na altura da Capitania de São Vicente, ao sul com o Rio da Prata, a leste com o Oceano Atlântico e a oeste com a Província de Tucumán, atualmente parte da Argentina. Esses limites territoriais demonstram como estava espalhado o povo Guarani. Segundo Ivo (2018):

O povo Guarani ocupava a extensa área litorânea de Cananeia, São Paulo, até o Rio Grande do Sul, sendo localizados nas bacias dos rios Paraná, Uruguai e Paraguai. Da confluência entre os rios Paraná e Paraguai, espalhavam-se pela margem oriental do rio Paraguai e nas margens do Paraná. Seus territórios eram fechados com o rio Tietê, ao norte e o rio Paraguai, a oeste (IVO, 2018, p.32-33).

A presença Guarani não se restringia apenas a essa extensão territorial, novamente segundo Ivo (2018, p.33):

Essa grande nação, pois, estava presente em grande parte da América do Sul, entre o Equador e o rio da Prata, regiões do atual território brasileiro e também nas províncias argentinas de Corrientes e Entre-Rios, tendo participado ativamente da formação das nações que viriam a constituir as Américas.

Ainda que não exista uma convenção entre os pesquisadores que explique como se dava a divisão espacial dos grupos Guarani do pré-contato, segundo Monteiro (1998, p.477), as mesmas fontes que mostravam uma unidade cultural e linguística, também mostravam, por outro lado, uma fragmentação no tocante à organização política e territorial.

Susnik (1982, p.13-14 *apud* HERNÁNDEZ 1996, p.16-17) menciona o dinamismo migratório dos Guarani através de características socioculturais, mais

especificamente referente ao cultivo. Para a pesquisadora, como a floresta tropical não tem uma capa de húmus suficiente, após dois ou três anos de cultivo esgota-se a fertilidade da terra, obrigando a constantes migrações. Talvez isso explique a configuração dos grupos Guarani, cujas crenças eram estreitamente vinculadas à busca da abundância de subsistência imediata, já que eram caçadores e cultivadores – a busca pela terra boa (*yvy porã*):

Os Guarani tinham – e segundo Susnik ainda têm – esta crença na “tekó porá”, a vida boa baseada na abundância subsistencial oposta à “yvy marã”, a terra má, e a “tekó marã” a vida má – vida e terra fortemente correlacionados. A terra boa é aquela na qual pode-se fazer a roça, era necessário, portanto, deslocar-se, de acordo com a densidade demográfica, em busca da boa terra (HERNÁNDEZ, 1996, p.16-17) (Tradução nossa)

Melià (1992 *apud* HERNÁNDEZ, 1996, p.17) acredita na hipótese de Curt Nimuendajú, em 1914, quando menciona que as migrações realizadas pelos Guarani eram essencialmente de cunho religioso e não expansivo. Em 1927, Alfred Metraux afirmou que os Guarani tinham por finalidade encontrar a Terra sem Mal, a *Yvy Marã e'ỹ*, mito que teria dado origem a muitas migrações, resultando nas diferentes reestruturações sociais, como mencionou Clastres (1993 *apud* HERNÁNDEZ, 1996, p.17):

[...] estas migrações eram essencialmente manifestações místico-religiosas mais que políticas, que promoviam a desorganização social – interrompiam a caça e os cultivos, não respeitavam as regras do parentesco e do matrimônio, modificavam as pautas de convivência – e eram inspiradas no caráter da religião Guarani. (Tradução nossa)

As delimitações territoriais das diversas demarcações estão presentes na história dos Guarani durante muito tempo, desde o período colonial quando ainda tentavam definir as possessões das coroas Portuguesa e Espanhola, não respeitando as fronteiras já delimitadas entre eles. Tal feito resultou, portanto, no afastamento dos grupos afetados, aqueles que habitavam o território pertencente aos espanhóis e os que habitavam o território português, vivendo sob as imposições linguísticas e políticas de cada reino.

Os trabalhos missionários buscavam intensamente uma língua que tivesse muitos falantes para que assim fosse empregada na comunicação geral. No caso do Paraguai, foi o Guarani (IVO, 2018, p.32).

O nome Guarani, segundo Melià (2010, p.94), foi um nome genérico dado ao povo e à língua que falavam, desde os primeiros contatos, à medida que os Espanhóis subiam o rio que se chamava Paraguai; porém, entre eles, esse termo não era válido pois muitos grupos se identificavam com outras denominações, como: *Chandules*, *Carios*, *Tobatins*, *Guarambarenses*, *Itatins*, entre outros. Os grupos eram semelhantes em aspectos culturais e também quanto à língua. Apesar de não haver documentos que nos mostrem como eram essas línguas dos Guarani pré-coloniais, certamente deveria haver diferenças marcadas assim como se conservaram as quatro variantes faladas até os dias atuais no Brasil. Há evidências arqueológicas e documentação histórica que confirmam muitas as migrações e transformações linguísticas, o que permitiu a vários pesquisadores apresentarem a proposta de um Proto-Guarani originado antes do século XV. (MELIÀ, 2010, p.94)

De acordo com Melià (2003), os missionários europeus buscavam constantemente por uma língua que possuísse um número significativo de falantes e dispusesse de possibilidades expressivas para ser a língua da catequese, e, considerando-se a grande diversidade de línguas e nações que constituíam o território americano, essa busca se justificava, pois havia a necessidade de eleger uma língua que fosse empregada como instrumento de comunicação dentro de uma determinada região. No caso do Paraguai, a língua Guarani passava por todos esses requisitos, tendo sido denominada, também, como língua geral.

Melià (2010, p.94-95) afirma que, desde o século XVI até grande parte do século XX, muitos grupos Guarani viviam escondidos e eram invisíveis à sociedade quase sem algum contato, vivendo livremente nos montes, portanto, eram genericamente conhecidos como *monteses* ou *kaynguá*. E, mesmo após o contato colonial, não houve muita repercussão em sua fala, sobretudo na comunidade indígena, em seus cantos religiosos, relatos místicos e discursos políticos. A história colonial do Guarani levaria a consequências marcantes seja na sua conservação, seja na aparição de novos dialetos que surgiram em diferentes períodos.

O autor revela que mesmo na época colonial, a língua Guarani já apresentava numerosas diferenças dialetais causadas pela dispersão dos povos devido aos movimentos migratórios. Entretanto, mesmo entre os próprios Guarani, exista uma consciência comum a respeito da unidade linguística desses povos. Os Sínodos de Asunción, documento datado de 1612, indicava o número de indígenas que habitavam as comarcas da Província do Paraguai e as línguas que usavam, já tendo em conta que

muitos deles falavam também o Guarani que lhes servia de língua veicular. Melià (2003, p.103) desenvolve três fatores que influenciaram o aumento da importância dessa língua:

A ascendência de que goza a língua Guarani diante de outras tribos circundantes, e a necessidade do missionário de reduzir, o quanto possível, as divergências linguísticas e o esforço da aprendizagem, aumentaram a importância da língua guarani. (Tradução nossa)

Não somente houve a difusão da língua Guarani entre os diversos povos como também uma evolução interna que visava à unificação das distintas formas dialetais, cujas causas, segundo Melià (2003, p.106-107), foram múltiplas. Para ele, a fusão e a integração foram produtos de várias transmigrações quando algumas reduções jesuíticas se inseriam em meio à outra cuja fala era diferente, igualmente por meio de reagrupamentos sucessivos de algumas reduções e pela necessidade dos missionários de aprender uma forma padronizada da língua, perdendo assim as suas particularidades, comum à maioria, denominada pelo autor como a língua Guarani dos jesuítas, ou, o Guarani moderno.

O empreendimento espanhol logrou êxito a partir das alianças estabelecidas com o povo Guarani, especificamente com o grupo chamado Guarani-Cário. Essa é a gênese da cidade de Assunção, fundamentada em uma aliança de paz que se desdobrou em laços de parentesco entre o espanhol e o guarani.

Desta maneira, teve início a futura cidade de Assunção, e uma aliança de paz e amizade a implicar, antes de mais nada, no estabelecimento de laços de parentesco entre o espanhol e os guarani, através da concessão de mulheres, significando a subordinação da respectiva parentela ao chefe mais poderoso. Estabelecia-se um vínculo político, através do parentesco, que impunha obrigações e uma norma de reciprocidade entre guarani e espanhóis, muito embora a situação não tenha evitado abuso e opressão contra os indígenas. Também a “amizade” implicava na provisão de alimentos por parte dos cultivadores guarani. (GADELHA, 1980, p. 98)

Se, por um lado, os conquistadores se valeram da organização econômica e social dos Cário, aceitando suas mulheres, que além de desempenharem o papel de esposas e procriadoras, eram também servas, os Cário, por outro lado, receberam apoio e ajuda nas guerras com outros povos (GADELHA, 1980, p. 98-99). O primeiro desdobramento significativo da entrada dos espanhóis no sistema parental dos Cário foi o nascimento de gerações mestiças, o que resultou, conseqüentemente, na formação da

sociedade paraguaia e o subsequente desenvolvimento de uma língua mista, o *jopará*, língua falada no Paraguai, que mescla elementos do Guarani e do Espanhol.

Rendón (2017) destaca o fato de ter nascido no Paraguai uma geração mestiça, que hoje se sabe, deu origem à língua mista chamada *Jopará*, que mescla elementos do Guarani e do espanhol e é falada em todo o território daquele país.

[...] um enclave quase esquecido no coração da América do Sul, com um pequeno número de espanhóis, uma grande população de índios Guarani e um número cada vez maior de mestiços. Essas circunstâncias iniciais moldaram a situação sociolinguística particular do Paraguai e estabeleceram as condições para o surgimento de uma linguagem própria (RENDÓN, 2017, p.135-136). (Tradução nossa)

Ao fim do século XVI, os chamados “filhos da terra”, que eram de fato filhos da miscigenação entre o homem espanhol e a mulher indígena. Esses tinham o Guarani como língua materna e foram os primeiros tradutores do catecismo Guarani bem como intérpretes, conhecidos como *lenguas* ou *lenguaraces*, que conheciam bem a língua e por isso ajudou muito nas traduções cristãs. Entraram inicialmente em contato com os indígenas desde as primeiras conquistas coloniais, pois eram soldados e aventureiros; tinham como objetivo afirmar laços de amizade e intercâmbio com os nativos e possuíam grande importância militar e econômica; eles acompanhavam os missionários e os ajudavam em seus trabalhos de tradução. (Cf. MELIÀ, 2003, p.117-118)

Melià (2003, p.124) faz uma referência ao relato do Padre José Cardiel a respeito da situação linguística do Paraguai, explicitando como a língua Guarani se direcionava a uma evolução, transformando-se em dois dialetos à parte: o Guarani das reduções jesuíticas e o Guarani falado pelos colonos paraguaios. Para caracterizá-las, Melià (2003, p.126) afirma que por um lado o Guarani das reduções era uma língua literária que possuía uma ortografia precisa e constante e cuja escrita era utilizada pelos próprios indígenas, identificada também como a língua da oração, da escola e da doutrina. Por outro lado, o Guarani dos colonos era amplamente utilizado nas vilas e cidades como veículo de comunicação, mas que não era nem escrita e nem utilizada na reza, dita uma língua híbrida. O distanciamento entre eles era tal que o autor comenta que as diferenças ultrapassavam àquelas entre o Tupi e o Guarani. Por essa razão, Melià (2003, p.126) afirma que durante os séculos XVII e XVIII os textos em língua Guarani são mais escassos. Apesar das origens mestiças e de serem falantes de uma língua indígena, esses

colonos se viam culturalmente espanhóis e consideravam o Castelhana como língua culta.

A situação dessa língua inserida no contexto mencionado era complicada ela já não estava presente na política, na administração e muito menos na religião; pregações e sermões eram geralmente escritos em língua Guarani, porém a sociedade se considerava espanhola. E justamente essa ruptura entre a língua de comunicação híbrida e “vulgar” e a língua religiosa se prolonga até os dias atuais no Paraguai. Dos poucos manuscritos tardios pode-se ter uma ideia do que era essa língua que preanuncia o guarani paraguaio falado nos dias atuais com empréstimos diretos do castelhana. (Cf. MELIÀ, 2003, p.126-127). A questão linguística paraguaia se dividia, segundo Melià (2003, p.132), em dois aspectos principais: afirmar a unidade da língua Guarani por toda a região do Rio da Prata, sobretudo por parte dos jesuítas; e, evidenciar as particularidades dialetais dessa língua.

Segundo Melià (2010, p.100), os primeiros jesuítas que chegaram ao Paraguai, no ano de 1588, vieram do Brasil e manejavam o Tupi; os padres já estudavam a língua Guarani mesmo antes de 1607, ano em que se iniciava de fato a Província jesuítica do Paraguai. Os padres jesuítas foram os primeiros gramáticos e demonstravam um interesse em aprender línguas e fazer gramáticas, trabalhavam em prol de uma língua considerada comum, ideia adotada também por Antonio Ruiz de Montoya, um sacerdote jesuíta que dedicou grande parte de sua vida trabalhando nas aldeias indígenas Guarani, autor do *Catecismo en lengua Guarani* (1640) e da *Arte Vocabulario de la lengua Guarani* (1640). Melià (2010, p.102) relata que a elaboração e divulgação de registros escritos e de gramáticas foram mecanismos que ajudaram os jesuítas dos séculos XVII e XVIII a entrar numa convenção de língua geral, embora igualmente existissem movimentos contrários que reforçavam as diferenças para insistir na fragmentação dos diversos povos e evitar comunidades sociopolíticas fortes.

De fato, a primeira gramática Guarani foi elaborada pelo padre Alonso de Aragona (1629?) e acredita-se que seja uma descrição da variante Guarani falada nas margens do Rio Uruguai, mesmo local onde viveu durante alguns anos. A gramática de Montoya (1640) baseou-se na fala dos índios do Guairá e embora tivesse por objetivo uma pretensão de adotar uma língua nacional e generalizante, ele tinha consciência do caráter fragmentado e dialetal da língua, pois chegou a conhecer muitos grupos Guarani de diversas regiões, inclusive aquela dos Tapes, que atualmente representa a região do Rio Grande do Sul. (MELIÀ, 2010, p.102-103)

Segundo Melià (2010, p.98), a origem mestiça do Guarani paraguaio é um dos grandes temas problemáticos:

Os primeiros bilíngues do Paraguai não foram mestiços, e não somente os mestiços foram bilíngues. Ainda mais, os mestiços pouco a pouco não falarão duas línguas, senão só uma: o guarani. A língua própria dos mestiços é o guarani, seu guarani, e o bilinguismo não lhes é próprio. (MELIÀ, 2010, p.98)

Sobre essa língua, Melià (2010, p.98-99) comenta que o Guarani paraguaio era uma língua falada pela sociedade alegadamente espanhola, mas que não possuía escrita e não era formal ou oficial. Nas palavras do padre José Cardiel, tratava-se de uma gerigonça e uma língua corrupta:

A linguagem ou gerigonça que aos princípios sabiam não é outra coisa que um agregado de solecismos e barbarismos da língua guarani e castelhano, como se usa em toda a governança do Paraguai e na jurisdição das Corrientes. Numa e outra cidade, a maioria sabe castelhano, mas nas vilas e em todos os povoados do campo, chacras e estâncias não se fala nem se sabe pelo comum, especialmente entre as mulheres, mais do que esta língua tão corrupta. (CARDIEL 1900, p.392 apud MELIÀ, 2010, p. 98)

Hoje, essa língua, juntamente com o castelhano, o Guarani é língua oficial do Paraguai e, uma das línguas oficiais da Bolívia. É falada em regiões da Argentina, sendo cooficial na província de Corrientes, e no Brasil, onde é reconhecida como língua cooficial do município sul-mato-grossense de Tacuru. A seguir, breve descrição do desenvolvimento da língua Guarani no Brasil.

2.2 A Língua Guarani no Brasil

Na proposta de agrupamento da família Tupi-Guarani, por Dietrich (2010), segundo critérios de fonologia histórica, considerando-se aspectos geográficos, comportamentos morfossintáticos e, também, tipológicos, os grupos Guarani são alocados no grupo Meridional:

As línguas agrupadas por baixo dos números I a VIII e das referências geográficas esquematizadas caracterizam-se por critérios da fonologia histórica específica de cada grupo e pelos critérios geográficos. Nos números I a III, estes critérios coincidem com os comportamentos morfossintáticos comuns a cada grupo. As línguas agrupadas por baixo dos números IV a VIII superiores formam grupos tipológicos de traços morfossintáticos próprios (números IV a VI inferiores). (DIETRICH, 2010, p. 25).

Quadro 1: Família Tupi-Guarani⁵

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
MERIDIONAL	BOLIVIANO	COSTA BRASILEIRA	TOCANTINS-MARANHÃO	TOCANTINS-MEARIM	MT-RONDÔNIA	ALTO XINGU	AMAZÔNIA SETENTIONAL
Guarani Antigo ⁶ <u>Avá/Nhandeva</u> <u>Caiová</u> Guarani Paraguaio <u>Mbvá</u> Xetá ⁷ Guarani do Chaco/Chiriguano ⁸ Tapiete ⁹	Guarayo Guarasug'wã Pauseerna Siriono Yuki Aché	Tupinambá Tupiniquim Potiguara Nheengatu (Cocama) ¹⁰ (Omágua)	Asurini do Tocantins Kamayurá Tapirapé Parakanã Suruí/Mudjetíre Tembé Guajajara Avá-Canoeiro	 Anambé Amanayé Araweté Asurini Xingu Kayabi	 Apiaká Amondawa Kawahib Uru-eu-wau-wau	 IV	Wayãpi Wayampipuku Émérillon Zo'é Guajá Ka'apor VI V

Fonte: Dietrich (2010)

Embora essa proposta não considere o grupo Nhandewa como um grupo particular, Ivo (2018) adota uma distinção desse grupo proposta por Consuelo Costa ([2003] 2010), baseando-se em aspectos históricos e linguísticos uma vez que a história de migrações os separou definitivamente. Costa (2010 apud IVO, 2018) considera que exista pelo menos duas sub-parcialidades, os *Nhandeva* que habitam o Estado de Mato Grosso do Sul, e os *Nhandewa*, presentes no Estado de São Paulo e no norte do Paraná. Segundo Ivo (2018), escolher diferenciá-los com um “v” e com um “w” se deu a partir da ortografia adotada pelos respectivos grupos.

⁵ Dispersas pelas seguintes regiões: Guiana Francesa, Brasil [Amapá, Amazonas, Pará, Maranhão, Tocantins, Rondônia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Rio de Janeiro], Amazônia peruana, Oriente boliviano, Paraguai, Argentina [Salta, Jujuy, Formosa, Chaco, Corrientes, Misiones] (Dietrich, 2010, p. 10) e também em no Estado de Goiás.

⁶ Descrição de variedades faladas nas Reduções entre 1640 e 1767, documentadas por missionários jesuítas.

⁷ Segundo Dietrich (2010), havia apenas 3 falantes deste grupo étnico no Paraná, em um total de 82 pessoas distribuídas em 20 famílias.

⁸ Bolívia e Argentina.

⁹ Bolívia e Argentina.

¹⁰ Segundo Cabral (1996), língua não classificável geneticamente nesta família linguística.

A língua Guaraní do Brasil, portanto, é falada, atualmente, em sete estados: Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, além desses Estados, são encontradas famílias Mbyá no Pará (município de Jacundá) e no Tocantins, numa das áreas Karajá de Xambioá, além de outras famílias dispersas na região centro-oeste (ISA, 2017, p. 464 e 665). A distinção entre os grupos não pode ser interpretada como uma delimitação impermeável, primeiro pelas aproximações linguísticas (cf. IVO, 2018) e, também, pelas aproximações culturais apresentadas na literatura. As classificações não refletem as suas formas próprias de autoidentificação.

Abaixo, breve síntese dos quatro grupos Guaraní do Brasil:

2.2.1 Guaraní-Mbyá

O povo Mbyá, segundo Melià (1992, p.248) também denominado *Kaÿngua*, que significa “habitante da mata”, esteve sempre aparte do processo colonial pois não se submeteram a diversos processos como às missões jesuíticas entre os séculos XVIII e XIX e, devido a sua ideologia de rejeição ao outro, habitavam lugares mais distantes. O pesquisador os intitula como um dos povos mais herméticos do continente e afirma que eles têm uma forte unidade cultural mesmo entre aldeias afastadas. Schaden (1974, p.3), como citado por Ivo (2018, p.62), afirma que a palavra *Mbyá* significa “gente”, sendo essa uma forma autodenominação, uma vez que bibliograficamente os *Mbyá* receberam diversas denominações. Os *Nhandeva* os reconhecem como *Tambéaópé* “chiripa largo” ou *Txeirũ, Ñaneirũ* “meus ou nossos amigos”. Já os paraguaios os apelidaram de *Baticolas* enquanto alguns outros subgrupos utilizam os nomes *Aváhuguai* “homens de cauda”, ambos os termos fazem referência ao chiripá, um adorno utilizado entre as pernas.

Melià (1992, p.249) mostra que historicamente esse povo esteve presente nos altos bosques da bacia do médio Paraná, no antigo rio Tarumá, Caaguasú e Guairá, porém, após movimentos migratórios que os levaram em direção à costa atlântica, hoje se encontram nos três estados do sul do Brasil, e no sudeste, em São Paulo, no Rio de Janeiro e no Espírito Santo. Há também uma população Mbyá espalhada pelo Paraguai e na Argentina, mais especificamente na província de Misiones.

2.2.2 Guaraní-Nhandeva

O nome *Nhandeva* ou *Ñandeva*, ortografia utilizada por Schaden (1974, p.2), é uma autodenominação de todos os Guarani que, segundo Ivo (2018, p.60), pode ser entendido como “o que somos” ou “o que é nosso”. Entretanto, essa denominação é atribuída também à comunidade que falam o dialeto *Apapokúva*, registrado por Curt Nimuendajú, e, portanto ele tomou a decisão de classificar, com essa nomenclatura, os grupos do Estado de São Paulo e Mato Grosso, excluindo os estados do Sul. Logo, Ivo (2018, p.60) afirma que por exclusão outros pesquisadores adotaram o nome *Nhandeva* “toda comunidade de fala Guarani no Sul do Brasil, que não se identifique ou não possa ser identificada com os Mbyá”.

Sendo assim, como já mencionamos, Costa ([2003] 2010 apud IVO, 2018, p.60) separou o grupo *Ñandeva* em duas parcialidades. Os *Nhandeva* ocupam principalmente regiões do Estado do Mato Grosso do Sul, salvo as famílias que moram em outras regiões do país. Ivo (2018, p.61) durante sua pesquisa observou a autodenominação ‘Guarani’, assim como fazem os Guarani-Kaiowá.

2.2.3 Guarani-Kaiowá

Os Guarani-Kaiowá são conhecidos pela denominação *Paĩ-Tavyteráe*, segundo Melià (1992, p.247), há um aspecto religioso que a explicaria pois *Paĩé* a título usado entre os deuses e moradores do paraíso para saudarem e chamar um ao outro; *Tavyterá* são aqueles que futuramente morarão no centro da terra. Melià (1992) também explica que a partir de dados históricos chegou-se à dedução que os *Paĩ-Tavyterá* podem ter um grau de relação com os *Itatins* que ocupavam a margem esquerda do rio Paraguai.

Ivo (2018, p.62) ainda aponta que esse povo é também conhecido pelo termo *ava* “pessoa indígena” e *te'yi* “os da linhagem”; a sua população está majoritariamente concentrada no Estado do Mato Grosso do Sul, apesar de algumas famílias viverem em outras regiões do Brasil.

2.2.4 Guarani-Nhandewa

Os *Nhandewa* habitam o Estado de São Paulo e o Norte do Paraná e são provavelmente oriundos dos grupos que foram mencionados por Nimuendajú (1912]1987, p. 3-16 apud IVO, 2018, p.61) como um dos três grupos que migraram para essa região.

No próximo capítulo, propomos refletir brevemente sobre algumas políticas linguísticas do Brasil relacionadas às línguas indígenas, em especial à língua Guarani, considerando, particularmente, as questões vinculadas à educação escolar indígena.

3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS BRASILEIRAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Política linguística, de acordo com Calvet (2002, p. 145), diz respeito a uma prática que propõe um planejamento que interfere tanto na vida social quanto na relação da língua com a sociedade. Este seria o primeiro passo para o segundo momento categorizado como “implementação” destas políticas num contexto específico.

Chamaremos de política linguística 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)

Ressalta-se que a política linguística pode também ser praticada na esfera familiar, não se restringindo ao Estado. Entretanto, ela só pode ter validade quando é fruto de uma política consciente e de um planejamento linguístico com um conjunto de políticas oficiais implementadas pelos poderes executivos. Planejamento linguístico para o autor é o “conjunto de políticas oficiais implementadas pelos poderes executivos para definir os usos de uma ou mais línguas no território de um país” (CALVET, 2002, p. 170).

Calvet (2002, p. 146-147) propõe uma divisão de duas formas possíveis de regular e gerir o planejamento linguístico, “*in vivo*” e “*in vitro*”. Como afirma o autor, “o primeiro a que chamaremos de gestão *in vivo*, refere-se ao modo como as pessoas cotidianamente confrontadas com problemas de comunicação, os resolvem.” A diferença entre os dois está na ação do Estado, pois a primeira é praticada socialmente sem intervenção dele. Já a segunda gestão provém de uma política de Estado que deverá interferir nas práticas linguísticas. Ela se inicia a partir do momento em que,

em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, descrevem-nas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações, proposições para regular os problemas; depois os políticos estudam as hipóteses e as proposições, fazem escolhas, aplicam-nas. (CALVET 2002, p. 147)

Colaça (2015, p.57) critica a segunda forma de gestão por parecer estar totalmente além do que seria praticado pela sociedade, pois, na perspectiva do Calvet (2002), a língua é um objeto estável, passível de ser estudado e analisado em laboratórios, assim como um sistema de regras perfeito que será estudado pelos

linguistas e políticos que, em seguida, formularão e implantarão leis que pouco têm a ver com o que se passa socialmente.

D'Angelis (2012) propõe uma divisão da história da educação escolar indígena no Brasil em três períodos. O primeiro diz respeito ao período das escolas jesuíticas, entre os séculos XVI e XVIII, que tinham por objetivo catequizar os povos indígenas por meio de suas próprias línguas. Nessa época, foram produzidos muitos materiais de catequese em língua indígena e de descrição de algumas delas, entre os quais em Guarani. O conteúdo dos materiais utilizados para a alfabetização, das crianças, durante o primeiro período, por exemplo, assegurava que além de aprender a ler, ela aprendia a doutrina católica, pois, em sua grande maioria, estava dividido por uma primeira sessão dedicada ao alfabeto e à soletração e outra voltada à leitura notadamente de textos de caráter religioso (FERREIRA NETTO, 2012, p. 35, apud IVO & SILVA, 2017, p. 200). Sobre a língua Guarani, particularmente, destacam-se as obras produzidas pelo padre Ruiz de Montoya:

- MONTOYA, Antonio Ruiz. **Tesoro de la Lengua Guarani**. Introducción y notas por Bartomeu Melià S, J., Transcripción y transliteración por Antonio Caballos. Asunción del Paraguay: CEPAG, 2011 [1639].
- MONTOYA, Antonio Ruiz. **Vocabulario de la Lengua Guarani**. Transcripción y transliteración por Antonio Caballos, introducción por Bartomeu Melià S, J. Asunción del Paraguay: CEPAG, 2011(1640).
- MONTOYA, Antonio Ruiz. **Arte de la Lengua Guarani**. Edición Facsimilar introducción y notas por Bartomeu Melià, S.J. Asunción del Paraguay: CEPAG, 2011(1640).
- MONTOYA, Antonio Ruiz. **Catecismo de la Lengua Guarani**. Introducción y nota por Bartomeu Melià S, J. Transliteración del texto guaraní Bartomeu Melià S, J y Angélica Otazú. Asunción del Paraguay: CEPAG, 2011(1640).

O segundo período é a Escola de “Primeiras Letras”, em meados dos séculos XVIII e XIX, marcado pela elaboração, no ano de 1755, do *Diretório dos Índios*¹¹ proposto pelo Marquês de Pombal, ministro do rei de Portugal, D. José I, e estendido ao

¹¹ Os fragmentos do Diretório citados neste trabalho foram retirados de um texto digitado a partir das cópias dos originais publicadas no livro “O diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII”, de Rita Heloísa de Almeida. Editora UnB, 1997.

Estado do Brasil por meio do Alvará de Confirmação em agosto de 1759 (cf. D'Angelis, 2012, p. 20), que proibia o uso das línguas nativas ou Geral nas instituições escolares, impondo, assim, uma língua da nação como forma mais eficaz para desterrar a barbaridade dos nativos, segundo consta no próprio Diretório. Veja-se o 6º parágrafo do Diretório:

§ 6º – Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois, todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado.

E, por último, o terceiro período iniciou-se a partir século XX, quando se deu início aos programas de escolas bilíngues, coordenados pelo *Summer Institute of Linguistics* (SIL), em consenso com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que propunham utilizar a língua indígena como passagem à utilização exclusiva da língua nacional. O ensino da língua indígena servia como uma transição à língua nacional (D'ANGELIS, 2012, p. 33).

Grupioni (2002) faz uma passagem histórica referente às leis e a Educação Escolar Indígena a partir da Constituição Federal de 1988, cujo maior saldo diz respeito ao fim da postura integracionista que sempre quis integrar os povos indígenas à “comunidade nacional” e os enxergavam como categoria étnica e social transitória destinada ao desaparecimento. A Constituição também garantiu aos indígenas a capacidade processual para entrar na Justiça em defesa de seus direitos, a fim de manterem a sua identidade cultural e, como garante o artigo 210, o uso das línguas

maternas e processos próprios de aprendizagem, o que trouxe mudanças e desdobramentos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB, LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro, foi promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, estabelecendo normas para todo o sistema educacional brasileiro desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Ela menciona a educação escolar para os povos indígenas, por uma parte, no Ensino Fundamental, no artigo 32, estabelecendo que a língua de ensino seja a Língua Portuguesa. Entretanto, no tocante às comunidades indígenas, poderão ser utilizadas as suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, assim como no artigo 210 da Constituição Federal. A LDB explicita que a Educação Escolar Indígena deverá ser diferenciada das demais escolas dos sistemas de ensino, enfatizando a prática do bilinguismo e da interculturalidade. (GRUPIONI, p.132, 2002).

Ivo e Silva (2017), ao citarem o Artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/96), refletem sobre a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas, de modo que sejam valorizadas suas línguas e ciências. As autoras mencionam, também, o Artigo 79, da mesma lei, que prevê ações para o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade, além da elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado.

Em 1993, a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), juntamente com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), desenvolveu e divulgou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, título de sua publicação na revista *Em Aberto*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC, n. 63, p. 175-187, apud IVO & SILVA, 2017, p. 202).

Em 9 de janeiro de 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), com um capítulo sobre a Educação Escolar Indígena, dividido em três partes: um sucinto diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas; as diretrizes para a Educação Escolar Indígena e os objetivos e metas que para curto e a longo prazos. Alguns dos pontos importantes da PNE são a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas e o financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas, além da universalização da oferta de programas educacionais para todas as séries do Ensino Fundamental,

assegurando autonomia para as escolas, e a garantia de que as comunidades indígenas participem nas tomadas de decisões relativas ao funcionamento dessas escolas (GRUPIONI, p.133, 2002).

Além das iniciativas mencionadas anteriormente, a partir dos últimos anos, algumas outras definições políticas foram estabelecidas, como o Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação, que apresenta a fundamentação da Educação Escolar Indígena, determinando sua estrutura e o funcionamento das escolas, propondo ações concretas para execução e, também, a Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação, que conferiu à escola indígena a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e autonomia pedagógica e curricular, mas, não somente isso, ela garantiu a formação específica para os professores indígenas. (GRUPIONI, p.134, 2002).

Ivo e Silva (2017, p. 202), ao falarem da política de ação e desenvolvimento de programas para povos indígenas, citam o Decreto nº 6.681, de 2009, que esclarece as metas de desenvolvimento de tecnologias pedagógicas para a organização do tempo e a distribuição das atividades didáticas no âmbito escolar. Via de regra, a educação escolar indígena deve ser organizada com a participação dos povos indígenas, respeitando suas necessidades e nuances. Quanto aos objetivos, decretou-se, entre outros, a valorização das culturas, das práticas sociais e da língua materna e a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado.

Em 2012, foram publicadas no *Diário Oficial da União*, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, com o objetivo de promover um elo entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, além de propor contribuir para a justiça social e a defesa dos direitos dos povos indígenas a partir de uma educação escolar indígena que atenda às particularidades de cada comunidade e dê espaço aos conhecimentos universais e tradicionais e suas línguas (cf. IVO & SILVA, 2017, p.204).

No ano seguinte, a Resolução/CD/FNDE nº 54, de 12 de dezembro de 2013¹² entrou em vigor para estabelecer orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da ação Saberes Indígenas na Escola, cujos objetivos principais propõem: promover a formação continuada de professores da

¹² <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/5143-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-54,-de-12-de-dezembro-de-2013>. Acesso em: 30 dez 2020.

educação escolar indígena; oferecer recursos didáticos e pedagógicos de acordo com as especificidades de cada comunidade, do multilinguismo e da interculturalidade dos projetos educativos nas comunidades indígenas e incentivar pesquisar para a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos bilíngues e monolíngues.

3.1 Os currículos das escolas indígenas

Quanto aos currículos propostos para as escolas indígenas, há marcas hegemônicas de condutas conservadoras e integracionistas. As escolas indígenas não viram ainda um currículo que prime pelo fortalecimento das línguas indígenas, por isso mesmo, o comum, é a repetição dos currículos das escolas brasileiras implantados nas escolas indígenas, com o intuito, praticamente único, de integração às escolas brasileiras. As línguas indígenas estão presentes nos currículos, mas não são utilizadas como meio de instrução. A língua de instrução utilizada é predominantemente a língua portuguesa. Segundo Ivo e Silva (2017, p.205), “para os grupos indígenas, essa integração, quando não respeita seus conhecimentos tradicionais, pode se transformar em um *novo processo colonizatório*”.

Em algumas situações, a escola indígena é pensada como um local para se ensinar a cultura indígena. A esse respeito, D’Angelis (2012, p.69 apud Ivo & Silva, p. 205) adverte-nos, defendendo que transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar é sinônimo de ocidentalizar a cultura indígena e usurpar os espaços próprios da educação indígena. Por isso, a importância de garantir a autonomia para a elaboração dos currículos escolares, o que ainda não se vê nas propostas vigentes.

A fim de exemplo de currículo de uma escola indígena, apresentamos a proposta político-pedagógica disponível online da Escola Indígena Guarani *Tekoa Añetete*, no município de Diamante do Oeste, e da Escola Indígena Guarani de *Ocoy*, no município de São Miguel do Iguçu, ambas situadas no estado brasileiro do Paraná. Para elaboração desta proposta, foram usadas diversas fontes de consulta do MEC, assim como as próprias experiências de outras escolas indígenas, em especial a Escola Indígena Guarani *Kyringue Yvotyty* da comunidade de Brakuí, em Angra dos Reis, no Rio de Janeiro. O documento afirma que esta proposta não é definitiva e está sujeita a

discussão e a possíveis alterações juntos à Secretaria Municipal de Educação de cada município.¹³

As estratégias metodológicas das escolas em questão são construídas e baseadas no *Reko Ete*, o modo de ser Guarani, que estabelece as qualidades e valores que um bom Guarani deve possuir, sendo pautadas na oralidade e língua Guarani. Abaixo, um recorte do depoimento do Cacique João, da Aldeia de Brakuí, apresentado no próprio documento de proposta curricular, a respeito do funcionamento da escola de sua comunidade.

As atividades sociais da aldeia estão presentes de maneira muito forte na Escola e as crianças participam das reuniões da comunidade, dos mutirões, das assembleias, etc. refletindo uma perspectiva metodológica de educação que respeita e aproveita a vida comunitária como instrumento pedagógico. (Cacique João, Aldeia de Brakuí)

A organização da Escola Indígena Guarani *Tekoa Añetete* e *Ocoy* está representada por um corpo administrativo e docente, cujos professores são Guarani e não-indígenas, além do cacique e do *Ijeyvateve Kuery* (Conselho dos Velhos).

Abaixo, apresentamos os componentes curriculares propostos para as duas escolas, divididos por ciclos:

1º Ciclo (6 a 8 anos)

Objetivos
Alfabetização Guarani (língua materna)
Nomear corretamente as coisas do mundo
Desenvolver operações de classificação
Trabalhar com adivinhações
Conhecer a sua aldeia e as outras
Desenhar
Conhecer a alimentação e os cuidados com a saúde
Conhecer os remédios naturais
Trabalhar com dança e música
Introduzir o sistema numérico guarani
Trabalhar noções de tempo e espaço

¹³<http://baraoemfoco.com.br/historia/textos/escola.htm#5%20%20COMPONENTES%20CURRICULARES>. Acesso em: 30 dez. 2020.

Conhecer os animais, plantas e o corpo humano

Trabalhar com artesanato (madeira, bambu, cipó, coqueiro, penas de pássaro, ossos de animais)

Caçar e pescar

2º Ciclo (9 a 11 anos)

Objetivos

Desenvolver a linguagem escrita Guarani: trabalhar com confecção e leitura de textos

Ler histórias

Linguagem escrita:

Construir frases em guarani

Ampliar o conhecimento do alfabeto guarani

Ampliar o conhecimento do vocabulário guarani

Estudar as regras de ortografia e pontuação

Produzir pequenos textos

- Matemática:

Introduzir as operações fundamentais da adição, subtração, divisão e multiplicação

Introduzir o sistema monetário

Introduzir o número decimal

Introduzir o número fracionário

Trabalhar o sistema numérico decimal

Trabalhar as unidades de medida: Distância (metro) - Área (hectare) - Peso (quilograma) - Capacidade (litro)

Introduzir a geometria (figura geométrica e proporção)

- Ciências:

<p>Conhecer os alimentos (propriedades dos alimentos, cuidados)</p> <p>Estudar o corpo humano (higiene corporal, classificação das partes e funções)</p> <p>Estudar os fenômenos da natureza</p> <p>Desenvolver as noções de tempo e espaço</p> <p>Estudar a classificação dos animais</p>
<ul style="list-style-type: none"> • História / Geografia
<p>Conhecer a área em torno da aldeia Tekoa Añetete/Ocoy</p> <p>Conhecer as moradias da aldeia</p> <p>Conhecer o funcionamento da cidade</p> <p>Conhecer a história do povo guarani (a origem; o percurso; as lutas do povo da aldeia, como, posto de saúde, escola, a demarcação, os açudes, a formação de professores índios, a e organização social da comunidade)</p> <p>Conhecer o Estado do Paraná</p> <p>Introduzir a representação do espaço geográfico local</p> <p>Estudar a produção local, as características do espaço geográfico e as diferenças com as outras aldeias</p>

3º Ciclo (12 a 14 anos)

<p>Objetivos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • História: <p>Aldeia Ocoy (Paraná)</p> <p>Aldeia de Rio das Cobras (Paraná)</p> <p>Aldeia de Tekoa Añetete (Paraná)</p> <p>Conhecer os povos indígenas do Brasil</p> <p>Estudar a história dos povos indígenas</p> <p>Estudar a invasão do Brasil</p> <p>Conhecer a organização social dos brancos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Geografia:

<p>Estudar mapas do Município, Estado e País</p> <p>Estudar a produção econômica local / estadual</p> <p>Conhecer as regiões brasileiras</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Línguas:
<p>Desenvolver a linguagem escrita em português / guarani</p> <p>Estudar as regras gramaticais em português / guarani</p> <p>Desenvolver a leitura em português / guarani</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Matemática:
<p>Desenvolver as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão</p> <p>Desenvolver operações com o sistema monetário</p> <p>Desenvolver operações com unidade de medida</p>

4º Ciclo (acima de 14 anos)

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • História
<p>Estudar o Estatuto do Índio e a Constituição Brasileira</p> <p>Estudar e conhecer o modo de produção capitalista</p> <p>Trabalhar noções de antropologia e sociologia</p> <p>Estudar a história dos povos indígenas do Brasil e da América e suas diversas formas de lutas e resistências</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Matemática
<p>Desenvolver as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão</p> <p>Desenvolver operações com sistema monetário</p> <p>Desenvolver operações com unidade de medida</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ciências

<p>Noções de química e física</p> <p>Estudar o corpo humano (higiene corporal, classificação das partes e funções)</p> <p>Conhecer os alimentos (propriedades dos alimentos, cuidados)</p> <p>Estudar a classificação dos animais</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Geografia
<p>Estudar mapas dos municípios, Estado e País</p> <p>Estudar a produção local/estadual</p> <p>Conhecer as regiões brasileiras</p> <p>Conhecer os países latino-americanos</p> <p>Conhecer os continentes e suas principais características</p> <p>Noções de Geopolítica</p> <p>Noções referentes à globalização econômica</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Línguas
<p>Desenvolver a linguagem escrita em guarani / português</p> <p>Estudar as regras gramaticais em guarani / português</p> <p>Desenvolver a leitura em guarani/ português</p> <p>Produção de textos e leituras em Guarani e em português</p>

3.2 Educação Escolar Indígena e Educação Indígena

A educação indígena e a educação escolar indígena são termos que podem ser facilmente confundidos. Enquanto a educação escolar indígena é a institucionalização de práticas educacionais relacionadas à escola brasileira, para Ivo e Silva (2017, p. 205-206), a educação indígena existe a despeito da instalação de escolas nas aldeias, pois a sua função diz respeito à transmissão dos saberes tradicionais que envolvem todos os principais aspectos sociais daquele povo, como a produção dos meios de sobrevivência (pesca, caça, colheita etc.) ou as relações sociais através dos ritos, por exemplo. Geralmente esses conhecimentos são passados de forma oral, cada indivíduo está comprometido com a coletividade, e são processos cíclicos e cotidianos, necessários para manutenção e perpetuação desses modos de vida. As pesquisadoras falam a respeito do papel dos anciãos no processo de educação local:

Os anciãos Guarani, por exemplo, desempenham papel central na irradiação desse legado. São responsáveis por aconselhar e orientar os outros membros da comunidade a respeito dos mais diversos assuntos, já que representam a memória do seu povo. (IVO & SILVA, 2017, p. 205)

Além disso, não é apenas de responsabilidade dos anciãos transmitirem os saberes aos mais jovens. Há, na sociedade Guarani, toda uma organização de ensino e educação, o que envolve familiares próximos e parentes. A interpretação de ancião não corresponde necessariamente à pessoa mais velha do grupo. Para os Guarani Mbyá do Rio Silveira, estado de São Paulo, denominar um ancião na aldeia independe de sua idade cronológica.

Em algumas aldeias, como a dos Guaranis Mbyá do Rio Silveira, no litoral norte do Estado de São Paulo, há uma diferenciação axiomática entre o ancião e aquele que é denominado como “o mais velho”. Aos anciãos é delegada a função de aconselhar sobre decisões políticas e sobre aspectos da organização social da aldeia, indicando deveres e direitos que corroborem para a manutenção da ordem interna. Já aos mais velhos cabe a responsabilidade pela transmissão do conhecimento tradicional, sendo eles detentores de grande prestígio social na aldeia. Contudo, a nomeação do ancião não depende da sua idade cronológica, mas do seu conhecimento em lidar com as situações cotidianas da aldeia. (IVO & SILVA, 2017, p. 207)

No âmbito acadêmico e nos movimentos indígenas, a educação escolar indígena passou a ser pauta e algumas entidades que apoiavam a causa indígena começaram a desenvolver projetos alternativos de educação junto à comunidade. Esta experiência desenvolveu a formulação de currículos, elaboração de material didático e formação de professores (FERREIRA, 2001 *apud* MEDEIROS, p.13, 2018). A década seguinte intensificou a movimento indígena com o mandato do deputado federal Mário Juruna, indígena Xavante, e, com a forte presença indígena na Assembleia Constituinte, conquistou-se um capítulo na Constituição Federal, o Artigo 231.

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Art.231, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988)

Em 1991, as escolas indígenas passaram para o âmbito do Ministério da Educação, sendo que até então eram vinculadas à FUNAI (Fundação Nacional do Índio), ou seja, ao Ministério do Interior. Por consequente, houve um movimento de

afirmação de educação escolar indígena com algumas leis aprovadas, a criação de setores para a gestão para esse tipo de escola, e o envolvimento de grupos de pessoas importantes para conduzir esses processos educacionais e, por isso, criou-se um novo paradigma da escola indígena comunitária, bilíngue, intercultural, específica e diferenciada. (MEDEIROS, p. 13, 2018).

Ao contrário do que aconteceu com a escolarização indígena, na época da colonização, que objetivava a integração e assimilação dos povos nativos, a escola indígena específica e diferenciada é uma proposta que se mostra inovadora quanto ao respeito às diferenças (BRASIL, 2012). Embora essa não seja ainda a realidade da maioria das escolas indígenas, tem-se, ao menos, essa ideia amparada por lei.

3.3 Ação Pedagógica Indígena

Há muito que se pensar e pesquisar sobre as formas de ensino do povo Guarani. A ação pedagógica da educação indígena é, para Melià (1999, p. 12-13), um dos principais pilares que sustenta a alteridade desses povos, ajudando a superar o período colonial e a enfrentar questões contemporâneas relacionadas à assimilação. Por meio da dela, é possível dar continuidade ao modo de ser e à cultura que se reproduzirão nas novas gerações. O pesquisador divide a ação pedagógica em língua, economia e parentesco, três círculos relacionados entre si, sendo a língua aquele de caráter mais amplo e complexo. O que particulariza cada comunidade é maneira como ela vivencia essas relações, e a ação pedagógica é a transmissão delas.

3.4 Fortalecimento das línguas indígenas – Formação de professores e elaboração de material didático

A educação escolar indígena, segundo Ivo e Silva (2017), poderia ser uma ferramenta para fortalecer politicamente as línguas com a capacitação e formação professores que ensinam nessas línguas, além da produção de material didático específico e diferenciado, como prevê o Artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/96). Entretanto, a partir das experiências vividas, pelas autoras, em escolas de aldeias Guarani, constatou-se o uso prioritário de materiais elaborados em língua portuguesa, a despeito de uma grande demanda de elaboração de material em língua nativa.

A partir das nossas experiências de convívio em algumas aldeias, e especificamente em aldeias guarani, o que verificamos foi uma

constante demanda pela elaboração de materiais didáticos na língua nativa. Não nos referimos aqui à produção de cartilhas que pouco inspiram a leitura – como se a língua indígena não fosse apta para isto – e nem a materiais que apenas reforçam a ideia de que a língua portuguesa é a língua em que se pode escrever e ler profundamente. Como valorizar, então, de fato, as línguas e as ciências nativas se os materiais didáticos, quando chegam às aldeias, são elaborados em língua portuguesa e pensados cognitivamente a partir do modo de aprender e ensinar dos brasileiros? (IVO & SILVA, 2017, p. 203-204)

Monserrat (2001, p. 143-144) chama à atenção ao papel dos professores indígenas no processo de deslocamento das próprias línguas indígenas. Segundo a autora, eles, implicitamente, se tornam instrumento que conduz involuntariamente seus alunos à assimilação à sociedade dita nacional, começando pela transmissão do esquema de relações assimétricas entre as línguas em conflito de diglossia, assim dizendo, a escola indígena contribui de forma inconsciente para o aportuguesamento. Ainda nos casos onde a língua vernácula é utilizada, seu uso é adaptado de forma superficial, quando não tratam, exclusivamente de conteúdos alheios à suas culturas.

A situação se agrava ainda mais pelo fato de que, mesmo nos raros casos em que são, em alguma medida, utilizadas as línguas vernáculas na educação escolar, normalmente não há compatibilidade semântica entre essa educação e a educação interna das culturas indígenas; isto é, as línguas indígenas, quando utilizadas na escola, em geral veiculam conteúdos curriculares que são ou totalmente alheios às culturas, ou modificados e adaptados ao contexto indígena de uma maneira apenas superficial, confirmando, mais uma vez, o papel subordinado das línguas indígenas frente ao Português (MONSERRAT, 2001, p. 144).

Como é possível observar, é essencial que os representantes das comunidades indígenas atuem diretamente nos assuntos escolares e linguísticos relativos ao seu contexto. Monserrat (2001, p.144-145) contesta a falta de representatividade das populações indígenas, sobretudo nos fóruns públicos oficiais, ou, ainda, nos encontros e assembleias de organizações indígenas, exceto quando tais eventos são realizados nas aldeias, e, sendo assim, a falta de explicitação do que realmente cada comunidade carece provoca inquietação e perplexidade sobre a perspectiva de futuro sobre a sua escola, a sua língua e a sua sobrevivência enquanto grupo étnico. Para Monserrat (2001), o Brasil não tem, de fato, uma política linguística para as sociedades indígenas, ainda que existam propostas no nível do discurso.

[...] o Estado brasileiro não tem realmente uma política linguística específica para as sociedades indígenas. Ele tem sim, no nível do discurso, uma política de educação escolar indígena, qualificada como

“bilíngue, intercultural, específica e diferenciada. [...]. É dentro desse contexto restrito que se tratará das línguas indígenas, como línguas a serem utilizadas basicamente na “alfabetização bilíngue” e, sempre que possível, na elaboração de materiais “bilíngues” a serem utilizados na escola. (MONSERRAT, 2001, p. 137)

Ainda se aguarda, no Brasil, políticas públicas, de fato aplicadas ao fortalecimento das línguas indígenas, uma vez que, o quadro predominante é de escolas indígenas conduzidas em língua portuguesa, com material didático em língua portuguesa, com uma grande demanda por cursos de formação de professores indígenas.

4 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO PARAGUAI E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Para entender as políticas linguísticas aplicadas à língua Guarani no Paraguai, propomos fazer uma breve passagem histórica pelos documentos oficiais que estruturam as leis desse Estado, em especial, as cinco constituições, sendo a última a que está atualmente em vigor, desde 1992. Dessa forma, poderemos constatar o que foi modificado e o que permaneceu de cada ponto que faz referência à língua.

O Paraguai tornou-se independente em 14 de maio de 1811. Um ano antes da proclamação da independência do Paraguai, em 1810, o general Manuel Belgrano fazia suas proclamações e cartas em língua guarani, única língua que era entendida pela população. Não obstante, logo em seguida, no ano de 1812, a *Junta Superior Gubernativa* propôs *Instrucciones para Maestros de Primeras Letras*, incitando a eliminação do Guarani e o ensino de uma melhor pronúncia das palavras castelhanas. Dessa forma, seria possível centralizar politicamente, através da educação, o castelhano como língua nacional paraguaia (NYMARK, 2000, p. 202).

De acordo com Colaça (2015, p. 153), o primeiro documento que estabelece sua administração política é o *Reglamento de Gobierno de 1813*, que permanece em vigência durante 31 anos. Este documento, que inscreve o país na lista de colônias sul-americanas que se declararam independentes, no início do século XIX, declara seu novo *status* de República e assinala a anulação do título de Província do Paraguai, parte da monarquia espanhola e do Vice-reinado da Prata, dado que desde então não houve representação espanhola no Governo.

Quanto aos escritos que tratam de Estado e língua, segundo a pesquisadora, não houve espaço para essa questão, pois nenhuma parte do documento mencionou propriamente quais línguas seriam nomeadas oficiais. Entretanto, em si, o silenciamento ressalta uma posição política, não dita, porém bastante evidente, sobre a língua do poder e da lei. O *Reglamento Governamental de 1813*, a despeito das línguas indígenas daquele território, foi escrito inteiramente em castelhano, e aponta, pela não afirmação do lugar das línguas indígenas, a dominação ideológica do castelhano e o prestígio desta língua perante as outras (GUIMARÃES, 2005, apud COLAÇA, 2015, p. 154).

Nymark (2000, p. 203) afirma que, para o doutor Gaspar Rodríguez de Francia, então presidente do Paraguai, entre 1814 e 1840, as prioridades daquela nova República prezavam por assegurar a sua independência econômica e nem mesmo os esforços a

favor da castelhanização seriam sustentados. Durante seu governo, a nível nacional, havia não mais que 150 professores pagos pelo Estado para dar conta de 5000 alunos. E, mesmo com a instauração de uma biblioteca pública, em 1836, não se conseguiu difundir o uso do castelhano.

Em 1844, foi promulgada a primeira constituição intitulada *Lei que estabelece a administração política da República do Paraguai* e, em seguida, em 1870, a *Constituição de 1870*. Assim como discutimos no parágrafo anterior, além de ter sido escrita inteiramente em castelhano, as línguas indígenas permaneceram na mesma posição de informalidade, pois tampouco lhes foi dado algum espaço. Nela, estabeleceram-se alguns pontos referentes à promoção da educação, em especial a primária, porém ainda sem referência de língua porque “uma discussão da língua de ensino ainda não é uma questão no projeto educacional da nação, nem no projeto de nação propriamente dito.” (COLAÇA, 2015, p.155-156).

Assim, quando afirmamos que a não presença da nomeação da língua num texto oficial significa por si só, também estamos falando dessa disputa de sentidos. Porque as línguas indígenas não estão contempladas no texto oficial significa pela ausência, pelos sentidos que ali estão materializados e pelos que não estão. Como observa Orlandi (2007 [1992]), o silêncio significa não por ser falta, mas pela possibilidade de existência de outros sentidos. (COLAÇA, 2015, p. 157)

Podemos observar que nenhuma mudança importante na política linguística foi feita. Após a morte do presidente Francia, em 1844, seu sucessor, Carlos Antonio López, tomou o poder naquele mesmo ano. Nymark (2000, p. 203) afirma que o seu interesse pela língua e cultura Guarani era pouco, e, em questão de pouco tempo, começaria uma perseguição daqueles que utilizavam o Guarani como meio de comunicação. O presidente Carlos Antonio López foi responsável, em 1848, pela tentativa de modernização, declarando o fim das comunidades jesuíticas. Essa atitude resultou êxodo de muitos indígenas que tiveram que se incorporarem à população “paraguaia”, o que para Nymark (2000, p. 203) seria um fator para que eles comessem a deixar de falar Guarani.

Os povos Guarani, assim como os mestiços eram monolíngues em Guarani e a consolidação da língua Guarani como língua de massa, segundo o pesquisador, se deu até o início da Guerra da Tríplice Aliança de 1865-1870. Sobre a importância da língua Guarani no momento da guerra, Nymark (2000, p. 203) comenta que ela serviu para

identificar e distinguir os paraguaios dos inimigos estrangeiros e dificultava que as estratégias do exército de Francisco Solano López, filho e sucessor de Carlos Antonio López após sua morte em 1862, fossem descobertas.

Antes do fim da guerra contra a Tríplice Aliança, em 5 de agosto de 1869, criou-se um Governo Provisório chamado de *Triunvirato*. Um dos membros, Cirilo Antonio Rivarola, encarregado do Ministério do Interior, promulgou um decreto para as instituições educativas. O Art. 10 do Decreto exigia a proibição do uso da língua Guarani nas escolas.

Proíbe-se também os professores, que não permitam falar nas escolas o idioma guarani, se não somente em espanhol. (Art.10. Decreto de 7 de março de 1870). (Tradução nossa.)

Após a derrota do Paraguai, a língua Guarani volta a ser alvo de tentativas de ser banida. Naquela época, os pensamentos liberais, sobretudo de pessoas ligadas às doutrinas europeias e aos interesses ingleses, se disseminavam por toda América do Sul.

Em 1894, o ministro da Educação do Paraguai, Manuel Domínguez, fiel ao conceito que havia modernidade naquela época, vai denunciar o idioma guarani como “o grande inimigo do progresso cultural do Paraguai” (CARDOZO, 1959, p. 82 apud NYMARK, 2000, p. 204). (Tradução nossa).

Segundo o pesquisador, somente a partir de outro episódio bélico, conhecida como a Guerra do Chaco (1932-1935), o Guarani volta a ser símbolo de resistência e de patriotismo dos paraguaios, deixando registrado que, nos campos de batalha o uso do castelhano era proibido.

Juntamente com a nova constituição paraguaia de 1940, nomeada *Constituição Nacional do Paraguai*, oficializa-se o projeto nacionalista e o incentivo à construção e personificação do nacional assim como a delimitação pela oposição entre “o que é nosso e o que é do estrangeiro” (ANDERSON, 2008 [1983] apud COLAÇA, 2015, p. 160).

Como afirmou Hobsbawm (2013 [1974] apud COLAÇA 2015, p. 160), é através da criação de símbolos nacionais que se chega à conformação do nacional. De mesmo modo, para Colaça (2005, p. 160), deve-se promover um imaginário de nação como soberana e única a fim que se desenvolva a personificação da nação paraguaia, pois, a nação existe pela lei, materializada no texto constitucional.

Alguns símbolos nacionais foram estabelecidos na Constituição de 1967.

1. **O Pavilhão da República** consiste em uma bandeira composta por três faixas horizontais iguais: vermelha, branca e azul, levando de um lado, no meio, o **Escudo Nacional**, de forma circular, que se descreve como uma palma e uma oliva entrelaçadas no vértice e abertas na parte superior, ressaltando no meio delas uma estrela e na borda uma inscrição distribuída que diz 'República do Paraguai'; e no reverso, na mesma posição, um círculo com a inscrição distribuída: 'Paz e Justiça', figurando no centro um leão na base do símbolo da liberdade;
2. **O Selo Nacional**, que reproduz o escudo primeiramente descrito;
3. **O Selo de Fazenda**, que reproduz o escudo do reverso do Pavilhão, mas a inscrição que diz: "República do Paraguai", na borda;
4. **O Hino Nacional**, cujo coro começa com a frase: "Paraguaios, República ou morte";
5. **A composição musical** 'Acampamento Cerro León'. (Art. 4. Constituição da República do Paraguai, 1967). (Grifos nossos.) (Tradução nossa.)

Ainda em meio à intensa elaboração de significados para a conformação do nacional, a questão linguística continuou sendo invisibilizada. Tendo em conta que, até então, passaram-se mais de 150 anos desde que o primeiro documento oficial foi promulgado, para Colaça (2005, p. 160), isto aponta que não há espaço para as línguas indígenas.

Dentre os símbolos da República, a língua não aparece, neste momento como símbolo nacional. Podemos afirmar que, em mais de 150 anos, há um silenciamento das línguas do Paraguai, o que aponta um não lugar para estas, pela impossibilidade de dizer sobre o indígena no texto oficial, não se diz das suas línguas, menos ainda do lugar da língua espanhola nesta sociedade. (COLAÇA, 2005, p. 161)

No Paraguai, a língua Guaraní somente passa a ser citada oficialmente na *Constituição de 1967*, que assegurou proteger e promovê-la.

O Estado fomentará a cultura em todas as suas manifestações. Protegerá a língua guarani e promoverá seu ensino, evolução e aperfeiçoamento. Velará pela conservação dos documentos, as obras, os objetos e monumentos de valor histórico, arqueológico ou artístico que se encontrem no país, e arbitrará os meios para que sirvam aos fins da educação. (Art. 92. Constituição da República do Paraguai, 1967). (Tradução nossa.)

Colaça (2015, p.161-163), a respeito do artigo em questão, contesta que a promoção da língua Guaraní para que possa evoluir e aperfeiçoar-se diz respeito a uma visão biologistica da língua, como se houvesse línguas mais evoluídas que outras, remetendo aos preconceitos historicamente (re)produzidos sobre as línguas indígenas como atrasadas e primitivas em contraste com as línguas europeias, em especial o

castelhano, no contexto paraguaio, significadas como civilizadas e superiores. Além disso, por ser uma língua não desenvolvida diante do castelhano, lhe foi destinado o lugar de língua cultural reconhecida nacionalmente, mas que não pode ser ocupar um lugar do Estado.

Nesta mesma Constituição, foi estabelecido que as línguas Guarani e Castelhana seriam os idiomas nacionais, sendo a de uso oficial, o Castelhana.

Os idiomas nacionais da República são o espanhol e o guarani. Será de uso oficial o espanhol." (Art. 5. Constituição da República do Paraguai, 1967). (Tradução nossa)

Apesar de a língua Guarani ter passado a ser reconhecida como língua nacional e ser amplamente utilizada pelo território paraguaio, Colaça (2005, p. 162) aponta que, de acordo com a lei, ela não atingia um nível de desenvolvimento necessário para ser a língua da educação e, por isso, precisava ser promovida e aperfeiçoada. Por esta razão, o modelo de educação é importado, tal como a língua que se encaixa ao modelo.

Não se discute, deste modo, que o modelo de educação proposto é também importado da colônia, tal como a língua que se adequa a tal modelo, e que, nesta relação, a língua guarani - e toda língua de origem indígena - será sempre considerada atrasada frente ao modelo europeu, por ter historicamente uma formação, principalmente no léxico, que não condiz com aquilo que deve ser ensinado¹⁶⁴ (COLAÇA, 2015, p. 162).

Por outro lado, Nymark (2000, p. 204) aponta algumas das importantes medidas tomadas para a promoção da língua Guarani naquela época. Logo antes da promulgação da Constituição de 1967, criou-se o Instituto de Linguística Guarani do Paraguai. E, em 1971, iniciou-se a licenciatura de língua Guarani. O pesquisador afirma que vários profissionais começaram a levar a sério a legislação e suas recomendações em matéria linguística. Por exemplo, a partir de 1984, a Faculdade de Medicina colocou o estudo do Guarani como uma das matérias do seu currículo. Para ele, este fato ajudou a que os médicos paraguaios notessem a importância de comunicar-se na língua, sobretudo no ambiente rural, onde população era majoritariamente monolíngue.

A constituição paraguaia que está em vigor nos dias atuais foi promulgada em 1992. Nela, eleva-se a língua Guarani a uma categoria mais alta, ocupando o espaço de língua cooficial, junto ao castelhano.

O Paraguai é um país pluricultural e bilíngue. São idiomas oficiais o

castelhano e o guarani. A lei estabelecerá as modalidades de utilização de um e outro. As línguas indígenas, assim como as de outras minorias fazem parte do patrimônio, cultural da nação." (Art. 140. Constituição da República do Paraguai, 1992). (Tradução nossa).

Para Nymark (2000, p. 204), após o período de ditadura militar de Alfredo Stroessner (1954-1989), a importância do Guarani aumentava cada vez mais. Em 1990, tornou-se obrigatória a inclusão dos dois idiomas oficiais no currículo educativo. Contudo, ele acrescenta que “os velhos hábitos não mudam da noite para o dia” (NYMARK, 2000, p. 204). O uso do castelhano em contextos oficiais ganhava mais força e se tornava mais frequente. Em contrapartida, o Guarani era o idioma preferido nos contextos informais. E, quanto mais nos afastamos da capital Assunção, mais se fala Guarani, fato que comprova que grande parte das pessoas do meio rural segue sendo monolíngues em Guarani. Como consequência, Nymark (2000) aponta para o fato de que, tanto para bem, quanto para o mal, o Guarani está associado aos labregos.

Colaça (2005, p. 163-164) enfatiza que, como apresentado no Art. 140, a utilização do Guarani e do Castelhana está regulamentada pelo Estado que “estabelecerá as modalidades de utilização de um e outro”. Ela acredita que esse fato abre um novo sentido para o Guarani, que continua tendo que disputar espaços com o Castelhana. A fim de ilustrar seu ponto de vista, primeiramente, o Art. 77, segundo a autora, representa essa disputa, pois aponta “para um efeito de reconhecimento que se materializa nos dizeres que significam esta língua no lugar do ensino em língua materna”.

O ensino nos começos do processo escolar será realizado na língua oficial materna do educando. Ensinar-se-á do mesmo modo o conhecimento e o emprego de ambos os idiomas oficiais da República.

No caso das minorias étnicas cuja língua materna não seja o guarani, poderá ser eleito um dos idiomas oficiais. (Art. 77. Constituição da República do Paraguai, 1992). (Grifo nosso). (Tradução nossa).

Em seguida, ela traz o Art. 18, que não necessariamente aborda a questão linguística, mas implica diretamente nas políticas linguísticas do Estado. Conforme o artigo, a nova constituição será distribuída nas duas línguas oficiais. Entretanto, caso haja dúvidas de interpretação, deve-se recorrer à versão castelhana. Conclui-se, portanto, que, na disputa dos sentidos, “o espanhol ainda parece ocupar um lugar mais privilegiado que o lugar do guarani”. (COLAÇA, 2015, p. 164).

O Poder Executivo disporá de imediato a edição de 10.000 exemplares

desta Constituição nos idiomas castelhano e guarani. **Em caso de dúvida de interpretação, será considerado o texto redigido em castelhano.** A través do sistema educativo, se fomentará o estudo da Constituição Nacional. (Art. 18. Constituição da República do Paraguai, 1992). (Grifo nosso). (Tradução nossa.)

A garantia do reconhecimento do Guarani no Paraguai, para Colaça (2015, p. 165), não se sustenta no texto constitucional, pois, como vimos no Art. 18, é promovida uma hierarquização no *status* das línguas que, apesar de serem ambas oficiais, privilegia o castelhano, textualmente no lugar de primeira versão e o Guarani como coadjuvante e “no próprio reconhecimento da sua oficialidade que faz significar a língua espanhola como primeira opção ou opção mais correta, aquela a que se deve recorrer como palavra final”.

Não devemos, ainda assim, minimizar os esforços realizados até então para a promoção e proteção da língua Guarani, nem tampouco desqualificar o empenho político para estabelecer, perante as leis que regem o estado paraguaio, os sentidos desta língua para que os seus falantes gozem plenamente do direito de viver todos os aspectos da vida social na língua materna.

As palavras “promover”, “evoluir” e “aperfeiçoar” são meramente alegorias que expressam a necessidade de uma sociedade híbrida, nem completamente ocidentalizada, nem puramente indígena, de encaixar a língua Guarani nos moldes hegemônicos de língua, cujos principais aspectos incluem: unificação ortográfica, literatura, vocabulário que compreenda as diversas manifestações humanas contemporâneas, por exemplo, os avanços tecnológicos. Com isso, nos deparamos com esse cenário, resultante dum quebra-cabeça de peças assimétricas. A única coisa de que não duvidamos é que, para a mente e espírito dos falantes de Guarani, sua língua não precisa de instruções ou leis, pois ela já está intimamente integrada com esses indivíduos e ocupa, neles, um espaço sólido, estável e independente de quaisquer disputas de poder.

Penner (2016) afirma que, no Paraguai, a legislação linguística que reconhece o Guarani, oferece todas as condições legais e institucionais para que ele seja empregado como língua oficial e língua de trabalho em todos os âmbitos sociais. Embora ainda exista um contexto de diglossia, isto é, o domínio e preferência do uso de uma das línguas, neste caso o Castelhana, o autor crê vislumbrar a saída desse conflito e um caminho em direção a grandes mudanças sociais como, por exemplo, igualar o status do Guarani ao Castelhana. Para Penner (2016), uma vez aprovada a lei, a nova condição é

contemplada igualmente na Lei de Educação, cumprindo-se o requisito de introduzir a Língua Guarani no quadro de ensino da escola básica. O aluno passa a ter o direito de estudar numa escola onde a língua de instrução seja a sua língua materna, assim como consta no Artigo 77 da Constituição que diz respeito a *La Enseñanza em Lengua Materna*. Veja-se o artigo abaixo:

O ensino nos começos do processo escolar se realizará na língua oficial materna do educando. Instruir-se-á, da mesma forma, no conhecimento e no emprego de ambos os idiomas oficiais da República. No caso das minorias étnicas cuja língua materna não seja o guarani, será possível eleger um dos dois idiomas oficiais. (PARAGUAI, 1992, Art. 140)

Diferentes estratégias foram adotadas pelo sistema educativo paraguaio para efetivar o mandato constitucional e suas leis, desde 1994, tanto pela gestão educativa quanto pelo desenvolvimento educativo, as medidas aplicadas visaram implementar de forma sistemática a educação bilíngue tendo a língua materna como ponto de partida no processo educativo formal. Alguns aspectos importantes da educação escolar bilíngue no sistema escolar foram levados em conta: as dimensões da proporcionalidade gradual das duas línguas oficiais; a produção de materiais educativos; a diferenciação metodológica do ensino L1 (língua materna) e L2 (segunda língua); a formação docente; a estratégia pedagógica e planos curriculares (GUTTANDIN et al., 2014, p. 88).

Guttandin et al. (2014, p.88-89) expõem a opinião de alguns especialistas, sem identificá-los, a partir de entrevistas, no ano de 2011. Sobre a estrutura da educação bilíngue, eles afirmaram que há um desenho único com duas modalidades, uma para falantes de Guarani e outra para falantes de Castelhana. Sua meta consiste em dedicar 80% carga horária à língua materna da criança, nos níveis mais básicos, e somente 20% à segunda língua, de forma oral, até que, gradualmente, essas porcentagens se igualem. A ideia da educação bilíngue, segundo um dos especialistas, era tornar os objetivos educativos mais funcionais e que a língua não fosse um obstáculo para as crianças no desenvolvimento dos processos pedagógicos. No entanto, o contexto paraguaio fez surgir algumas variáveis importantes, por exemplo, sobre a evolução da escrita da língua Guarani, ou a aceitação social de “um Guarani” em particular, a produção de material didático em duas línguas e formação de docentes. Outro especialista conta que, em 1993, o departamento de currículo do Ministério de Educação formou equipes para

cada área (para comunicação, matemática, vida social, avaliação) que se propuseram a elaborar o desenho e, logo em seguida, implementar a educação bilíngue.

Como dito no parágrafo anterior, propôs-se uma diferenciação das escolas com duas modalidades de acordo com a L1 do aluno, são elas *Escuelas de Modalidad Guarani-Hablante* (MGH) e *Escuelas de Modalidad Hispanohablante* (MHH). Uma resolução de 25 de novembro de 1993 deu suporte às escolas MGH, estabelecendo que, a princípio, cem escolas estariam num projeto inicial para que pudessem ser assessoradas de forma mais próxima, denominada cobertura total. Em 1997, quatrocentas escolas já adotavam o MGH. Atualmente, devido aos problemas enfrentados pelas escolas MGH, chegou-se ao modelo atual, o qual as próprias escolas podem decidir habilitar seções de acordo com a língua materna do seu corpo discente, sendo possíveis seções para alunos com língua materna Guarani ou Castelhana, e para aqueles que já possuem um grau avançado nas duas línguas (GUTTANDIN et al., 2014, p.89).

São interessantes os relatos transmitidos pelos entrevistados, pois eles refletem as contrariedades das escolas MGH, dado que, como diz um deles, “era muito difícil trabalhar porque a conceptualização das pessoas responsáveis era trabalhar guarani, sim, mas como segunda língua” (GUTTANDIN et al., 2014, p.90, tradução nossa). A respeito do lugar da língua Guarani nas escolas e nas instituições públicas, relatou-se o seguinte:

[...] e o que geralmente planteiam os docentes, os diretores e até os supervisores, dizem eles, ‘para que o guarani’. Há pouquinho um diretor dizia, ‘si eu fizer um documento em guarani e vou e entrego ao Ministério de Educação quero saber se vão me receber ou não, quero saber somente se vão me receber’. Ou seja, para que estamos ensinando o guarani se onde usamos o guarani, ainda que seja para comunicarmos entre nós, não há um só documento. Eu digo a eles que os diplomas vêm agora um lado castelhano e outro lado guarani. Pelo menos isso lhes digo (GUTTANDIN et al., 2014, p.90). (Tradução nossa).

Ou como o idioma é desvalorizado, no contexto urbano, por alguns pais:

[...] o docente do contexto urbano é muito resistente a trabalhar a língua guaraní, como segunda língua. Entre as crianças, inclusive há alguns pais que não estão a favor disso. Significa que não temos uma boa sensibilização com as pessoas, do manejo de nossos dois idiomas (GUTTANDIN et al., 2014, p.90). (Tradução nossa).

A investida inicial nas escolas bilíngue MGH e MHH não teve êxito por conta de diversos aspectos sociais e o Sistema Educativo decidiu flexibilizar os critérios de definição linguística nas escolas estabelecendo três propostas para definir a modalidade bilíngue (GUTTANDIN et al., 2014, p.90).

- a) Proposta A (Guarani L1): Corresponde ao grupo de alunos de língua materna guarani e segunda língua castelhano.
- b) Proposta B (Castelhano L1): Corresponde ao grupo de alunos de língua materna castelhana e segunda língua guarani.
- c) Proposta C (Guarani e Castelhano L1): Corresponde ao grupo de alunos que utilizam tanto o Guarani como o Castelhano no momento de seu ingresso ao sistema educativo.

Apesar da iniciativa de criar novas propostas, os autores afirmam que a data de entrada em vigência para as escolas do país não está explicitada, além das várias versões publicadas do documento *Educación Bilingüe en la Reforma Educativa*, e parece haver um grau de incerteza quanto aos mecanismos e a normatividade que as regem as escolas, dentre as quais, em 2009, 404 tinham seções de L1 Guarani com 18.449 alunos matriculados (GUTTANDIN et al., 2014, p.90-91).

A produção de material educativo e edição de textos, segundo Guttandin et al. (2014, p. 122-123), provêm de três variantes, criando uma diversidade de ofertas para escolha. A primeira se dá a partir da aquisição de livros das editoras privadas. A segunda, a partir da elaboração por funcionários do Ministério de Educação e Ciências (MEC), os quais também tiveram que participar do processo elaboração de textos por editoras privadas, pois é necessário conciliá-los com o currículo oficial. A terceira se baseia nos esforços dos docentes, coordenados pela *Red de Educadores Bilingües*, provocando a autonomia e a capacidade de selecionar o texto mais adequado que atende às necessidades de cada região e grupo. Entretanto, há uma denúncia manifestada pelos docentes sobre a falta de textos para o ensino em guarani. Essa situação os obriga a produzir textos em guarani ou traduzir os textos castelhanos para poder ensinar. Por outro lado, a possível falta de textos em Castelhano não implicaria num problema já que há muito mais recurso didático nesta língua.

A última versão do *Plan Nacional de Educación 2024 “Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo”* (MEC, 2011) delimita as principais metas educativas para os próximos anos. O multilinguismo e a interculturalidade do

Paraguai estão entre um dos desafios atribuídos ao plano nacional para uma educação de qualidade. Propõe-se assim promover o respeito diante do contexto multilinguístico paraguaio.

A língua, relacionada com seu contexto cultural, é a base a partir da qual se leva a cabo o ensino escolar, a transmissão dos conhecimentos e o processo de formação e amadurecimento de toda pessoa desde sua primeira infância. **Daí a importância de educar e ensinar a cada criança em sua língua materna** e por isso mesmo, **também a necessidade de promover uma atitude positiva dos/as educadores/as e dos educandos face ao respeito que reclama o multilinguismo paraguaio** (MEC, 2011, p. 15). (Grifos nossos). (Tradução nossa).

Para tanto, estabelece-se a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Escolar Básica na língua oficial materna da criança.

Estabelece a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Escolar Básica (EEB) e salienta que o Estado fomentará o ensino médio, técnico, agropecuário, industrial e superior. **Enfatiza o ensino a partir da língua materna, afirmando que nos começos do processo escolar se realizará o ensino na língua oficial materna da criança** (MEC, 2011, p. 33). (Grifo nosso). (Tradução nossa).

Para Guttandin et al. (2014, p. 190-191), a incorporação da língua Guarani, seja como L1 ou L2, configurou um novo cenário nas dinâmicas educativas. Os processos de ensino e aprendizagem requerem dos docentes certas habilidades e recursos que vão além da fala, já que, de acordo com censos e outros estudos, tantos os docentes quanto os alunos sabem falar Guarani. Por isso, surge a necessidade, da parte do corpo docente, de somar o conhecimento de língua às dimensões linguísticas com especializações em educação bilíngue. No questionário realizado pelos pesquisadores, em 2011, “ao redor de 60% referiu ter recebido alguma capacitação específica para educação bilíngue e 30% referiu não ter recebido este tipo de capacitação” (GUTTANDIN et al., 2014, p. 192. Tradução nossa).

Os especialistas entrevistados estão de acordo que ainda não há muitos profissionais capacitados em educação bilíngue, embora haja desavença. Muitas teorias ainda não estão em conformidade, pois há uma filosofia apoiada na didática e outra na pedagogia ao considerar a educação bilíngue. Para as duas línguas, existe uma metodologia e didática específica. “Há coisas por aí que talvez falta efetuar... articular

muitos programas de formação docente” (GUTTANDIN et al. 2014, p. 192. Tradução nossa.).

Pode-se resumir que a atual situação, segundo Guttandin et al. (2014, p. 269), apresenta congruências e incongruências no tocante às ações dos atores escolares, envolvidos no sistema escolar, para com a estrutura cultural linguística e a política educativa, cabendo-lhes chegar num consenso de práticas a serem adotadas. Apesar do plano escolar ainda se orientar para o Castelhana, os autores compreendem o cenário como propício à ampliação do repertório linguístico paraguaio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, como objetivo, pretendeu-se relatar a aplicação na prática das políticas linguísticas para a língua Guarani no Brasil e no Paraguai no decorrer da história, tentando entender como a colonização influenciou na vida dos povos indígenas sul-americanos, em especial o povo Guarani.

Linguística e demograficamente, apresentamos o quadro das línguas indígenas brasileiras, apresentando alguns questionamentos por parte dos pesquisadores e órgão governamentais quanto à definição do número de línguas indígenas faladas no Brasil. Atestamos, entretanto, um quadro de muita diversidade linguística, em torno de 150 línguas faladas no Brasil, embora sejam desconhecidas por grande parcela da sociedade brasileira. Constatamos uma ausência de aplicabilidade das leis governamentais propostas para as línguas indígenas. Em outras palavras, não há uma política específica para o fortalecimento, valorização e respeito às línguas indígenas brasileiras. Apesar da diversidade linguística no Brasil, as línguas indígenas do país são pouco conhecidas e muitas delas caminham, infelizmente, para a extinção.

Apresentamos brevemente a diversidade cultural e linguística do povo Guarani, presente em grande parte do território sul-americano, e as variações dialetais do seu idioma. Devido ao amplo campo de estudo que ela oferece, a fim de delimitar o objeto de estudo, escolhemos detalhar a situação atual da língua Guarani, principalmente no contexto da educação escolar, no Brasil, onde ela não possui reconhecimento oficial, salvo no município de Tacuru-MS, e no Paraguai, sendo língua nacional cooficial com o Castelhana.

Nas escolas indígenas instauradas nas aldeias, a leis brasileiras garantem o uso da língua indígena, que acontece, quase que exclusivamente, apenas no período da

alfabetização. Segundo a Prof^a Ivana Ivo (em comunicação pessoal), as escolas indígenas Guarani funcionam na língua portuguesa, seja como língua presente nos materiais didáticos, seja com a língua dos materiais didáticos, o que nos leva a considerar que, de fato, a educação escolar indígena pode estar contribuindo para o apagamento das línguas indígenas. As escolas, conforme apresentamos, não viram ainda um currículo que prime pelo fortalecimento das línguas indígenas e sim a repetição dos currículos das escolas brasileiras, com o intuito, praticamente único, de integração às escolas brasileiras.

No Paraguai, embora a legislação linguística reconheça e garanta o uso do Guarani em condições legais e institucionais como língua oficial e de trabalho em todos os âmbitos sociais, há relação diglósica, com a tendência ao predomínio e preferência do uso do Castelhana.

Para analisar comparativamente os dois contextos, levantamos dados oficiais de políticas de línguas adotadas em ambos os países e entender na prática como elas estão colaborando para a preservação e vitalidade do idioma Guarani. A princípio, a hipótese sustentada era que, pelo atual *status* desta língua no Paraguai, nos depararíamos com um cenário que já proporcionasse certa consolidação e segurança ao lugar ocupado pelo idioma naquela sociedade. Entretanto, puderam-se observar muitas similaridades nos desafios enfrentados pelos seus falantes nativos brasileiros e paraguaios. Assim como o indígena Guarani, no Brasil, não consegue gozar plenamente dos seus direitos de cidadão brasileiro sem o conhecimento da língua nacional, o paraguaio, seja ele indígena Guarani ou mestiço de L1 Guarani, tampouco pode reivindicar seus direitos e ser totalmente compreendido sem saber se expressar também em Castelhana. “Os monolíngues em guarani são silenciados no seu próprio país. E eles não são poucos.” (COLAÇA, 2015, p. 212).

Felizmente, o desenvolvimento das novas propostas, que lentamente entram em vigor e/ou vão se adaptando, e os diversos estudos que incentivam essa língua a desenvolver sua função social, prenuncia uma atuação mais correta por parte dos Estados. Neste quesito, pode-se afirmar que, a língua Guarani, no Paraguai, está mais favorecida por ser uma das línguas nacionais. Ainda assim, a dominação histórica pelas línguas portuguesa e espanhola transmite uma forte sensação que o Guarani ainda está submetido a um jogo de poder, que visa o monolingüismo, no qual está sempre

perdendo. Isto causa uma oposição desnecessária, pois todas as línguas podem coexistir independentes uma da outra.

Os desafios para a concretização de um sistema educacional bilíngue que atenda às necessidades básicas de ensino, como a disponibilização de material didático totalmente em língua Guaraní, mostram-se como sendo a mesma faceta de antigos problemas. A partir desta situação, nos perguntamos: é possível conduzir o ensino em duas línguas de modo equilibrado e simétrico durante todo o ciclo escolar? Como garantir que os professores, inconscientemente, não reforcem o processo de colonização linguística, o qual usa da língua materna para passar à língua do colonizador? Esses são desafios a serem pensados e ampliados em futuros trabalhos.

REFERÊNCIAS

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

ASTRAIN, Antônio, S. I. **Jesuitas, guaraníes y encomenderos: história de la Compañía de Jesús en el Paraguay**. 2ª ed. Assunción de Paraguay: Centro de Estudios Paraguayos Antônio Guasch, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 dez. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/CNE, 2012.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

COLAÇA, Joyce Palha. **O guarani como língua oficial e a promoção de um bilinguismo imaginário no Paraguai**. Niterói, RJ: [s.n.], 2015. Tese de Doutorado.

COSTA, Consuelo de Paiva Godinho. **Nhandewa Aywu: fonologia do Nhandewa-Guarani**. Campinas: Curt Nimeundajú; Vitória da Conquista, BA: Edições Uesb, 2010.

D'ANGELIS, W. da R. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar R. (2014). Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. In Anari B. Bomfim & Francisco V. Ferreira da Silva (Orgs.), **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Salvador: Egba, p. 93-117.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha (ed.). Línguas indígenas no Brasil: quantas eram, quantas são, quantas serão? In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Revitalização de línguas indígenas: o que é? como fazemos**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2019. p. 13-26.

DIETRICH, Wolf. **More evidence for an internal classification of tupí-guarani languages**. Berlin: Gebr Mann Verlag, 1990.

FILHO, Domício Proença. **Muitas línguas uma língua: A trajetória do português brasileiro**. (1ª ed.) Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2017.

GADELHA, Regina Maria A. **As Missões Jesuíticas do Itatim: um estudo das estruturas sócio-econômicas coloniais do Paraguai (Séculos XVI e XVII)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica

– Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GÓMEZ RENDÓN, Jorge. The demographics of colonization and the emergence of Paraguayan Guarani. In Bruno Estigarribia (ed.), **Guarani Linguistics in the 21st century**. BSILA Series, Amsterdam: Brill, no prelo.

_____. Language Contact in Paraguayan Guarani. To appear in: Anthony Grant (editor). **The Oxford Handbook of Language Contact**. Oxford: Oxford University Press, no prelo.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Legislação escolar indígena**. In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena Brasília: MEC, SEF, 2002.

GUTTANDIN et al. **La lengua guaraní en el sistema educativo en las últimas dos décadas**. Asunción: Ministerio de Educación y Ciencias, 2014.

HERNÁNDEZ, Juan Luis. **Los pueblos guaraníes entre 1750 y 1820**. 1996. 266 f. Monografía (Especialização) - Curso de História, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1996. Disponível em: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1012>. Acesso em: 02 dez. 2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos Indígenas no Brasil, 2011-2016**. São Paulo: ISA, 2017.

IVO, Ivana Pereira; SILVA, Cíntia dos Santos Pereira da. Educação Escolar Indígena: reflexões sobre língua e cultura nos territórios etnoeducacionais. **Terra Livre**, São Paulo, v. 2, p. 198-224, jun. 2017. Semestral.

IVO, Ivana Pereira. **Características fonéticas e fonologia do Guarani no Brasil**. Campinas, SP: [s.n.], 2018. Tese de Doutorado.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **História da Educação Escolar Indígena no Brasil: alguns apontamentos**. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 14, use somente números Arábicos., 2018, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: ANPUH-RS, 2018. p. 1-19. Disponível em: http://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros_.pdf. Acesso em: 30 dez. 2020.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. 9ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

MELIÁ, Bartomeu. **La lengua Guaraní del Paraguay: Historia, sociedad y literatura**. Madrid: Editorial Mapfre, 1992.

_____. Educação indígena na escola. Cad. CEDES [online]. vol.19, n.49, pp.11-17, 1999.

_____. **La lengua Guaraní en el Paraguay colonial: la creación de un lenguaje cristiano en las Reducciones de los Guaraníes en el Paraguay**. Asunción: CEPAG, 2003.

_____. **Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní.** Asunción: ISEHF, 2010.

_____. **La tercera lengua del Paraguay y otros ensayos.** Colección Academia Paraguaya de la Lengua Española. Tomo V. Servilibro: Asunción, 2013.

MONTSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas In: VEIGA, Juracilda, SALANOVA, Andrés (orgs.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola.** Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, p. 127-159, 2001.

NYMARK, Johannes. Diglòssia i polítiques lingüístiques: anàlisi comparativa de tres experiències diferents: catalunya, noruega i el paraguai. In: **Treballs de sociolingüística catalana 14/15.** Barcelona: Raco, 2000. p. 179-210. Disponible em: <https://www.raco.cat/index.php/TSC/article/view/38948/305204>. Acceso em: 12 nov. 2020.

PARAGUAY. **Reglamento de Gobierno,** 1813. Disponible em: <http://www.tsje.gov.py>. Acceso em: 02 dez. 2020.

PARAGUAY. **Ley que establece la administración política de la república del Paraguay, y demás que en ella se contiene,** 1844. Disponible em: <http://www.tsje.gov.py>. Acceso em: 02 dez. 2020.

PARAGUAY. **Constitución De la República del Paraguay,** 1870. Disponible em: <http://www.tsje.gov.py>. Acceso em: 02 dez. 2020.

PARAGUAY. **Constitución Nacional del Paraguay,** 1940. Disponible em: <http://www.tsje.gov.py>. Acceso em: 02 dez. 2020.

PARAGUAY. **Constitución de la República de Paraguay,** 1967. Disponible em: <http://www.tsje.gov.py>. Acceso em: 02 dez. 2020.

PARAGUAY. **Constitución de la República de Paraguay,** 1992. Disponible em: <http://www.tsje.gov.py>. Acceso em: 02 dez. 2020.

PARAGUAY. **Ley General de Educación n° 1264,** 1998. Disponible em: <http://www.pol.una.py/sites/default/files/files/reglamentos/Ley1264GeneralDeEducacion.pdf>. Acceso em: 02 dez. 2020.

PARAGUAY. **Lei n° 3231 que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena.** Disponible em: www.mec.gov.py. Acceso em: 02 dez. 2020.

PARAGUAY. **Ley de lenguas del Paraguay n° 4251,** 2010. Disponible em: <http://www.cultura.gov.py/lang/es-es/2011/05/ley-de-lenguas-n%C2%BA-4251/> Acceso em: 02 dez. 2020.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Escolas Indígenas, projeto político pedagógico e o contexto escolar sociolinguístico.** Semana Pedagógica janeiro de 2010 - Escolas Indígenas. Coordenação da Educação Escolar Indígena. Disponible em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/pp_p_indigena.pdf. Acesso em: 30 dez. 2020.

PENNER, H. La ley de lenguas en el Paraguay: ¿un paso decisivo en la oficialización de facto del guaraní? **Signo y seña**, n. 30, p. 108-136, 11.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas Brasileiras**: Para o conhecimento das línguas indígenas. (4ª ed.) São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SCHADEN, Egon. **Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani**. 3ª ed. São Paulo: EDU/EDUSP, 1974.