

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

POLIANA CLAUDIANO CALAZANS

**PARA UMA SÓCIO-HISTÓRIA DA LÍNGUA GUARANI NO ESPÍRITO
SANTO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA**

VITÓRIA
FEVEREIRO DE 2014

POLIANA CLAUDIANO CALAZANS

**PARA UMA SÓCIO-HISTÓRIA DA LÍNGUA GUARANI NO ESPÍRITO SANTO:
UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, na área de concentração em Estudos Analítico-descritivos da Linguagem – Sociolinguística.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Edenize Ponzo Peres

VITÓRIA
FEVEREIRO DE 2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Calazans, Poliana Claudiano, 1984-
C143p Para uma sócio-história da língua Guarani no Espírito Santo :
uma análise sob a perspectiva sociolinguística / Poliana
Claudiano Calazans. – 2014.
171 f. : il.

Orientador: Edenize Ponzo Peres.
Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências
Humanas e Naturais.

1. Sociolinguística. 2. Língua guarani - Espírito Santo
(Estado). 3. Língua portuguesa - Espírito Santo (Estado). 4.
Contato linguístico. I. Peres, Edenize Ponzo. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e
Naturais. III. Título.

CDU: 80

POLIANA CLAUDIANO CALAZANS

**PARA UMA SÓCIO-HISTÓRIA DA LÍNGUA GUARANI NO ESPÍRITO SANTO:
UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisição parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística na área de concentração dos Estudos Analítico-descritivos da Linguagem - Sociolinguística.

27 de fevereiro de 2014

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Edenize Ponzo Peres
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Santinho Ferreira de Souza
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Beatriz Protti Christino
Universidade Federal do Rio de Janeiro

**À minha família, em especial aos meus pais Edmilson e Delba,
sempre presentes, e de forma tão abençoadora e intensa.**

Aos Guarani no Espírito Santo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu grande e amado Pai, que agiu e tem agido poderosamente na minha vida; ao Senhor Jesus, autor e consumidor da minha fé e ao Espírito Santo, meu ajudador.

Aos meus pais, serei eternamente grata por todo amor, apoio e paciência. Mãe, sem as suas orações eu não teria chegado até aqui, você tem sido fundamental na minha vida. É minha melhor amiga! E, pai, eu ainda me lembro dos conselhos que me dava sobre os meus estudos quando eu era criança. Amo vocês com amor eterno!

Aos meus amados irmãos, Leonardo e Ludmila, minhas duas metades, partes essenciais da minha vida. Vocês são presentes de Deus para mim!

À minha avó querida, Maria Lúcia; obrigada pelo carinho. E à minha avó Sebastiana, que tem me acompanhado dia após dia com seu amor, cuidado e proteção. Não sei o que seria de mim sem a senhora!

À minha orientadora, professora Dr.^a Edenize Ponzo Peres, por me aceitar como sua orientanda em um período difícil, e pela paciência e compreensão dispensados a mim. Professora, eu nunca serei suficientemente grata por ter me proporcionado, com tanta competência, uma orientação firme e segura. Que Deus ilumine os seus caminhos, prometo que não me esquecerei dos seus conselhos de mãe!

Ao pastor Odias de Souza, à sua família e a todos da congregação ADK, especialmente meus líderes Marta e Natan, pela compreensão, apoio e oração.

Aos meus queridos alunos da EBD por viverem este sonho comigo, e a todos que me ajudaram em oração; agradeço a Deus por ter vocês comigo.

Aos caciques das aldeias Guarani no Espírito Santo, em especial ao cacique Pedro da Silva, por abrirem as portas das aldeias e permitirem que eu realizasse este trabalho. Ao cacique Toninho, por me conceder o valioso “sim” quando tudo parecia perdido, e ao seu filho Vander, pela disposição em me ajudar e simpatia.

Ao guarani Marcelo, meu primeiro contato com as aldeias, e ao Filipe S. Fermino por me ceder seu trabalho e por tirar minhas dúvidas quando precisei.

À professora Dr.^a Catarina Vaz Rodrigues, por ter acreditado em mim e me incentivado a participar do processo seletivo do mestrado.

Ao primo Gustavo, por me auxiliar em minhas idas ao Rio de Janeiro e por acreditar em mim sempre. Sou sua fã!

Ao amigo Bhernard Lourenço, a quem muito admiro; agradeço pela amizade e pelo imenso carinho dispensados a mim!

Aos informantes guarani, que cederam um pouquinho do seu tempo para que este trabalho pudesse ser concretizado.

Às minhas amigas Queila, Juliana Taques e Aline Novais. Queila, você é mais que minha amiga, é minha irmã! Obrigada por acreditar em mim mais do que eu mesma e por seu apoio incondicional, eu agradeço a Deus por sua vida! Ju, você tem espaço cativo no meu coração, obrigada pela irmandade e companheirismo! Que nós duas possamos inventar ainda muitas coisas juntas! Aline, eu não acreditaria se me contassem que um dia seríamos tão próximas! Você não tem ideia do quanto é importante para mim também! Amo vocês!

Ao querido amigo Vinícius S. Simões, meu favoritíssimo, como você cresceu na minha vida! Obrigada pela disposição em me ouvir – uma tarefa nada fácil! – e pela companhia quase diária. Hoje eu gosto ainda mais de literatura por sua causa! Nunca se esqueça de que estará sempre em meu coração, “Excelentíssimo”!

À Roberta; minha linda, como foram preciosas as suas palavras de apoio nessa etapa final! E à Lohana, minha filha de coração. Vocês estão em minhas orações, meus amores!

Às professoras Dr.^a Marta P. Scherre e Dr.^a Virginia B. B. Abrahão pelas importantes considerações feitas no meu exame de qualificação e aos professores Dr.^a Beatriz P. Christino e Dr. Santinho F. de Souza, por aceitarem participar da minha defesa em um prazo tão corrido.

Aos professores, amigos e colegas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, em especial à Camila e à Elizana, pelos anos de convivência e com os quais eu aprendi muito.

A todos que me apoiaram em minha visita às aldeias: Jakeline, Kelly, Nathalia, André, Evandro, Fernando, Priscila, Aline Ramos e, especialmente, à minha tia Elza por não medir esforços para me ajudar a conseguir as entrevistas. Sem vocês, nada disso seria possível! Muito obrigada!

Ao pastor José Luiz Lisboa e a todos do Ministério Rocha Eterna, vocês sempre farão parte da minha vida.

À Ivone e à Maria Áurea pela solidariedade.

À minha diretora Cybele e a toda equipe da EEEM Guarapari; vocês são mais que colegas de trabalho, são uma extensão da minha família.

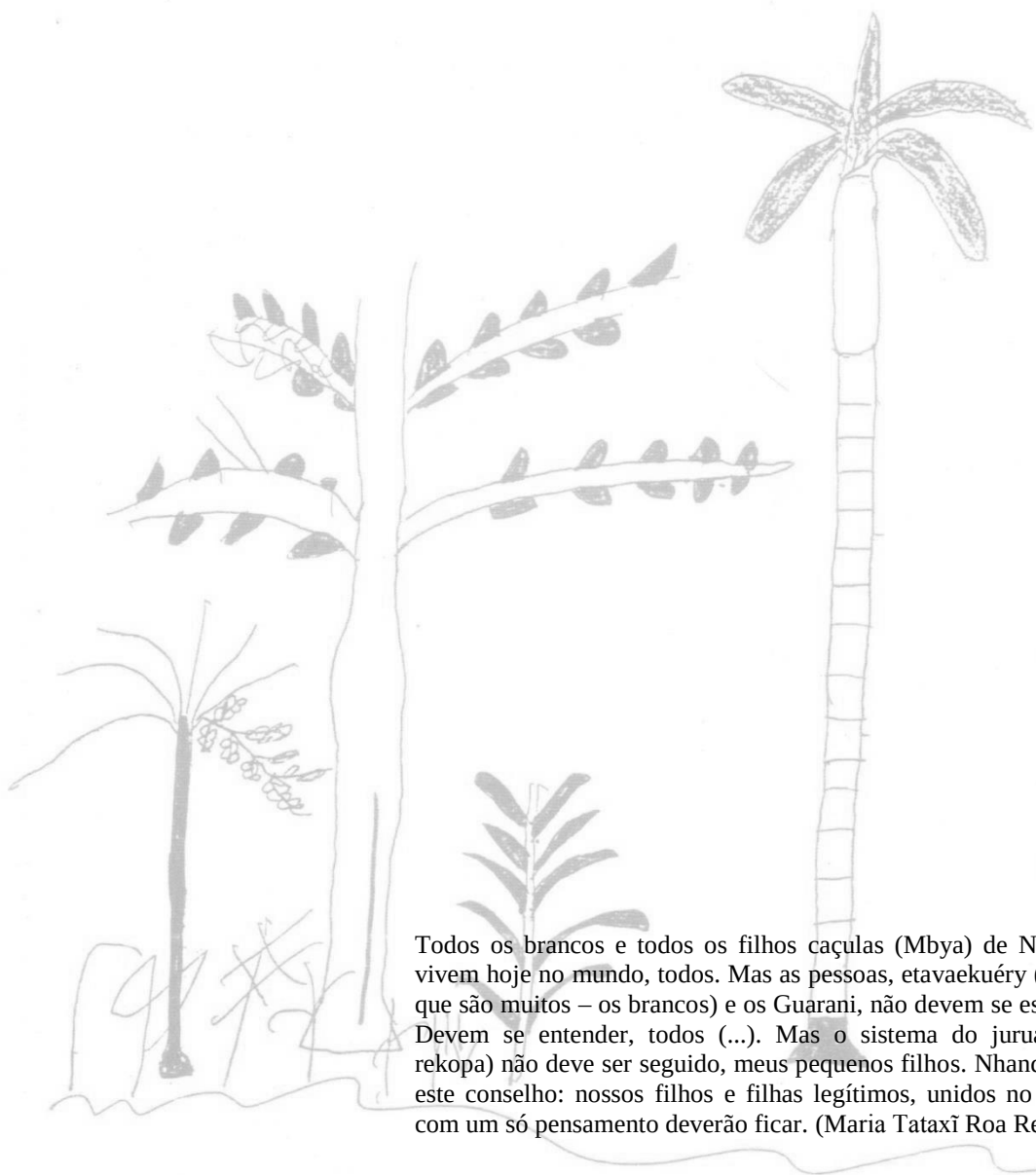
Ao Diego pela disposição em tirar minhas dúvidas. Que seja você o próximo, meu amigo!

Às “meninas” Katiuscia e Sílvia pelas caronas, pela companhia nos congressos e pelos momentos de descontração. Vocês são demais!

À Luciana, a secretária mais maravilhosa que o PPGEI já teve. Obrigada por tudo, Lu!

Aos meus alunos carinhosos que tornaram meus dias mais alegres nos períodos de tensão. Não vou citar nomes, para não correr o risco de esquecer alguns!

E, por fim, a todos os meus amigos que, de uma forma ou de outra, me auxiliaram com palavras de força e esperança. Louvo a Deus por suas vidas!



Todos os brancos e todos os filhos caçulas (Mbya) de Nhanderu vivem hoje no mundo, todos. Mas as pessoas, etavaekuéry (aqueles que são muitos – os brancos) e os Guarani, não devem se estranhar. Devem se entender, todos (...). Mas o sistema do jurua (jurua rekopa) não deve ser seguido, meus pequenos filhos. Nhanderu deu este conselho: nossos filhos e filhas legítimos, unidos no mundo, com um só pensamento deverão ficar. (Maria Tataxĩ Roa Reteẽ)

RESUMO

Estima-se que restam hoje cerca de 50 mil índios Guarani no Brasil, que se situam, principalmente, na faixa litorânea que vai desde os estados do sul até o território capixaba, o Espírito Santo. Considerando que essa comunidade se mantém bilíngue, o presente trabalho objetiva discutir se, na situação de contato entre o Guarani e o Português, a primeira língua está ou não cedendo lugar à segunda. Para alcançar esse objetivo, foi formado um banco de dados de fala por meio de entrevistas realizadas nas aldeias, que versaram sobre as tradições históricas, a família, a religião, a economia e o meio ambiente – aspectos considerados por eles como as principais armas de resistência desse povo. A análise tomou por base os pressupostos da Sociolinguística/Contato Linguístico, com teóricos como Weinreich (1953), Fishman (1968; 1972), Appel e Muysken (1996), Coulmas (2005) e outros, que discutem temas pertinentes à pesquisa em questão: o contato linguístico e a manutenção/substituição de línguas minoritárias. Acredita-se que, apesar do contato com o português pela venda de artesanatos, pela mídia e pela atuação da escola e sua ação integralizadora, prevista pelo Estatuto do Índio, o Guarani mantém a sua língua materna - ainda que estigmatizada - devido à forte religiosidade que norteia todo o seu modo de vida. Ele entende a palavra como um dom e confere a ela um poder mítico de conexão com o mundo espiritual, o que, ao mesmo tempo, confere extrema importância à língua minoritária e favorece a sua preservação, enquanto marca importante da cultura e identidade desse povo.

Palavras-chave: Sociolinguística. Contato entre Guarani e Português. Contato Linguístico. Manutenção da Língua Guarani no Espírito Santo.

ABSTRACT

It is estimated that there are about 50 thousand Indians from the Guarani tribe in Brazil and they are situated mainly in the coastal area of the southern states until the capixaba territory in Espírito Santo. Considering that this community keeps itself bilingual, the present work has the objective to discuss the sociolinguistic factors that led up to the maintenance of the Guarani language in the spoken Portuguese. In order to reach that objective, a corpus was created based on interviews made in the villages ranging from historic traditions, family, religion, economy and the environment (these aspects were considered by them as the main weapons against the resistance of this people). The analysis was based on the assumptions of sociolinguistics and linguistic contact, by theorists like Weinreich (1953), Fishman (1968; 1972), Appel e Muysken (1996), Coulmas (2005) among others, who discussed pertinent subjects related to the research: the linguistic contact and the maintenance/substitution of minority languages. It was also believed, that besides the contact with the Portuguese language by the commercialization of handicrafts, by the media and by the co-operation of schools aiming to integrate them, laid down by the Indian Statute, the Guarani people maintains its mother-tongue, even if it's stigmatized due to the strong religious beliefs that guide their way of living. They understand the word as a gift and give a mythic power to it, a power that connects the spiritual world, which gives extreme importance to this minority language and favors its preservation as an important imprint of their culture and their identity.

Keywords: Sociolinguistics. Contact between Guarani and Portuguese. Linguistic Contact. Maintenance of the Guarani language in the State of Espírito Santo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: <i>Outdoors</i> da Aracruz Celulose	49
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Língua falada em ambientes domésticos, segundo as crianças e adolescentes	110
Gráfico 2: Domínios onde os adultos aprenderam a Língua Portuguesa	116
Gráfico 3: Qual língua é mais difícil para os adultos	117
Gráfico 4: Que língua as crianças e adolescentes consideram mais bonita.....	119
Gráfico 5: Que língua os adultos consideram mais bonita	119
Gráfico 6: Para qual seleção futebolística torceria	120
Gráfico 7: Existência de influência da cultura branca, de acordo com os adultos	129
Gráfico 8: Adultos que se dizem religiosos.....	135
Gráfico 9: Crianças e adolescentes que dizem gostar da escola.....	143
Gráfico 10: Profissões escolhidas pelas crianças	151

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: População Indígena no Brasil.....	30
Mapa 2: Território Guarani	37
Mapa 3: Aldeias Guarani no Espírito Santo	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Informantes da pesquisa	101
---	-----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1 PESQUISAS SOBRE O TEMA.....	23
1.2 OBJETIVO GERAL.....	26
1.2.1 Objetivo específico	26
1.3 HIPÓTESES	27
2. A HISTÓRIA POR TRÁS DA HISTÓRIA	28
2.1 TODOS NÓS QUE SOMOS UM: AS NAÇÕES INDÍGENAS BRASILEIRAS.....	28
2.1 O ESTATUTO DO ÍNDIO E A CONSTITUIÇÃO DE 1988: PARADOXOS DA POLÍTICA INDIGENISTA.....	33
2.2 “POVO GUARANI, UM GRANDE POVO!”: HISTÓRIA, CULTURA E RELIGIÃO	36
2.2.1 O segredo da palavra falada: o papel da língua na cultura Guarani	42
2.2.2 Uma cultura em crise? Um breve parêntese	45
2.3 SANTA CRUZ, A VISÃO DA TERRA SEM MALES: OS GUARANI EM TERRAS CAPIXABAS	46
3. “DA LÍNGUA QUE SE TEM À LÍNGUA QUE SE QUER TER”: EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE	51
3.1 IDENTIDADE E RELAÇÃO INTERCULTURAL	51
3.2 UM PANORAMA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	56
3.3 EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL	57
3.4 A SITUAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESPÍRITO SANTO.....	62
4. REFERENCIAL TEÓRICO	66
4.1 SOCIOLINGUÍSTICA: LINGUAGEM E SOCIEDADE	66

4.2 LÍNGUAS EM CONTATO: A DEFINIÇÃO SOCIOCULTURAL DO CONTATO LINGUÍSTICO	70
4.2.1 Bilinguismo e Diglossia: as funções das línguas em grupos bilíngues.....	75
4.2.2 Etnicidade e lealdade linguística	84
4.2.3 Atitudes Linguísticas	88
4.3 MANUTENÇÃO, SUBSTITUIÇÃO E PERDA LINGUÍSTICA.....	91
5. METODOLOGIA.....	98
5.1 A LOCALIDADE PESQUISADA.....	98
5.2 OS INFORMANTES.....	100
5.3 OS QUESTIONÁRIOS E A COLETA DE DADOS.....	102
5.4 O PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO E DE ANÁLISE.....	104
6. ANÁLISE DOS DADOS	106
6.1 A ESPECIALIZAÇÃO DO USO: DOMÍNIOS/ ÂMBITOS	106
6.2 FATOR INTERGERACIONAL: TRANSMISSÃO DE L1 AOS FILHOS	110
6.3 ATITUDES LINGUÍSTICAS	117
6.4 APOIO INSTITUCIONAL	128
6.4.1 Instrumentos midiáticos.....	128
6.4.2 Religião	134
6.4.3 Escola.....	138
6.5 CASAMENTOS INTERÉTNICOS	143
6.6 STATUS SOCIOECONÔMICO: MOBILIDADE SOCIAL	148
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
8.1 REFERÊNCIAS CITADAS.....	158

8.2 REFERÊNCIAS CONSULTADAS	165
9. ANEXOS	168
9.1 ANEXO 1	168
9.2 ANEXO 2	170

1. INTRODUÇÃO

“A célebre máxima ‘unidade na diversidade e diversidade na unidade’ é o ponto central da questão do português no Brasil”, como bem definem as linguistas Yonne Leite e Dinah Callou no livro *Como falam os brasileiros* (2010, p. 12). Uma máxima que traduz com exatidão a realidade de um país com um território de 8,5 milhões de quilômetros quadrados (LEITE; CALLOU, 2010) e uma população estimada em 200 milhões de habitantes, que reúne em si mesmo uma unidade linguística, a língua portuguesa, e uma diversidade, as várias línguas minoritárias, espelhando assim uma pluralidade que se deve em grande parte à colonização e aos aspectos inerentes a ela. Inserido nesse vasto cenário cultural e linguístico, encontra-se o Espírito Santo, que, apesar de incluído por Antenor Nascentes na área do subfalar fluminense, apresenta suas próprias características nos âmbitos étnico, histórico e cultural, uma vez que possui, além de comunidades indígenas e quilombolas, áreas ocupadas por imigrantes que não têm o português como língua materna.

O Brasil, recentemente, viveu um momento significativo para a sua história: o Censo 2010. O XII Recenseamento Geral do Brasil contou com todo um aparato tecnológico, tornando-se o primeiro do mundo a ser realizado de maneira totalmente digital, o que conferiu ao IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – uma colocação entre os dez premiados pela Unesco e a *Netexplorateur*, ONG francesa pelo desenvolvimento da sociedade digital. Méritos à parte, alguns novos dados inseridos na pesquisa dos recenseadores fizeram com que o referido censo fosse considerado pelos cientistas das diversas áreas, antes mesmo de ter todos os seus resultados divulgados, uma significativa fonte de pesquisa. Pela primeira vez na história brasileira, foi feito o levantamento do número oficial de línguas indígenas faladas no país. O primeiro passo, talvez, para quebrar o paradigma de que o Brasil seja um país monolíngue, ainda que sejamos oficialmente vistos dessa maneira.

Segundo dados de pesquisadores, linguistas e antropólogos, nosso país tem hoje cerca de 210 línguas faladas, das quais 180, aproximadamente, são línguas indígenas e 30 são de descendentes de imigrantes (PEREIRA, 2008) que, em sua maioria, as mantêm na modalidade oral, repassando-as geração após geração. “Somente esses dados são suficientes para recolocar o Brasil

como país plurilíngue e, sem dúvida, multicultural” (PEREIRA, 2008, p. 01). Os resultados do Censo 2010, por sua vez, revelaram que são faladas, no Brasil, 274 línguas indígenas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes (IBGE, 2010); ampliando, assim, o conhecimento acerca do universo de línguas faladas em nossa nação.

Desfazendo-se da imagem de sociedade supostamente homogênea, o Brasil, por meio de um mapeamento mais concreto de nossa diversidade linguística, poderá rever seus instrumentos jurídicos e burocráticos, pensando em novas políticas públicas voltadas ao reconhecimento, à promoção, preservação e proteção dessas línguas, além de conferir a essa parcela da população uma maior visibilidade social e histórica, o que não tem ocorrido até então.

Alguns passos nesse sentido já foram dados; em 2006, por exemplo, foi realizado no Congresso Nacional o Seminário Legislativo sobre a Criação do Livro de Registro das Línguas, cuja principal reivindicação era o reconhecimento, pelo Estado, da pluralidade linguística existente em nosso país. Fonseca (2007) afirma que,

Ao longo das reuniões, ficaram claros alguns consensos: a necessidade e a importância de se proceder a um inventário das línguas e falares do Brasil; a atenção para não “aprisionar” as línguas em fronteiras geopolíticas (como no caso de línguas indígenas faladas em mais de um país da América do Sul); o imperativo de se firmarem parcerias com outros órgãos públicos, tanto em nível federal, como entre a União, estados e municípios; a necessidade de se sensibilizar a sociedade, pelos mais diversos meios, para o reconhecimento da pluralidade linguística do Brasil, e para a necessidade de se formular e implementar políticas nesse sentido. (FONSECA, 2007, p. 01)

Em dezembro de 2010, como resultado desse Seminário, foi assinado o Decreto nº 7.387, que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística – INDL. Este documento é, segundo o IPHAN¹, “um instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (IPHAN, 2010); e tem como objetivos, além do mapeamento e da caracterização dessas línguas, o diagnóstico e promoção de uma maior visibilidade das diferentes situações ligadas à pluralidade linguística brasileira, “de modo a permitir que as línguas sejam objeto de políticas patrimoniais que colaborem para sua continuidade e

¹ IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

valorização” (IPHAN, 2010). Ainda de acordo com o IPHAN, para a efetiva implantação desse Inventário, foram realizados projetos-piloto com línguas de categorias ou situações sociolinguísticas diferenciadas; dentre esses projetos, está o Inventário da Língua Guarani Mbyá, de que se trata o presente trabalho, proposto pelo IPOL, Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. Concluídos esses projetos, as línguas inventariadas receberão o título de “Referência Cultural Brasileira”, que será expedido pelo Ministério da Cultura, como parte das ações de valorização promovidas pelo Poder Público (BRASIL, INDL, Decreto nº 7.387, 2010).

Cabe lembrar que, ainda no âmbito da valorização da diversidade linguística, 2008 foi declarado pela ONU² e coordenado pela UNESCO³ como o Ano Internacional das Línguas, sendo destinado a abordar questões sobre a diversidade linguística, o respeito por todas as línguas e o multilinguismo (UNRIC, 2008) – que também faz parte, como visto anteriormente, do cenário brasileiro; e isso, graças, principalmente, à r-existência⁴ das comunidades indígenas presentes em nosso país.

De acordo com historiadores (TANGERINO, 1996), a presença indígena, de que se ocupará o presente trabalho, tem sido sistematicamente ignorada ao longo da história. A falta de fontes escritas e o próprio processo de dizimação dessas culturas acabaram limitando as possibilidades de estudo das mesmas. Dessa forma, a sociedade envolvente ainda desconhece muitos aspectos relacionados aos índios existentes no território nacional, tais como sua cultura e sua história de luta e resistência; seja por serem uma minoria, por apresentarem costumes e valores diferentes do restante da sociedade, seja por, na maioria das vezes, viverem longe da área urbana. Prova disso é a presença das tribos Guarani e Tupinikim no território do Estado do Espírito Santo, que ainda são desconhecidas da maior parte da população capixaba. Desconhecer essa existência é, segundo Tangerino (1996), desconhecer a origem étnica de nosso povo, que se constitui de uma miscigenação de brancos, índios e negros.

² ONU – Organização das Nações Unidas.

³ UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁴ Termo encontrado no artigo “A luta indígena e a cidade: a sociedade envolvente”, que indica que as comunidades indígenas não deixam de “existir ao mesmo tempo em que resistem ao processo de restrições territoriais” (MARACCI, 2008, p. 149).

Conhecê-los e estudá-los amplia a nossa visão sobre o seu universo, sobre as desigualdades a que são submetidos, sobre a discriminação e até mesmo os estereótipos que os estigmatizam. “Na verdade são apenas um povo diferente, com uma cultura diferente, que deve ser respeitada, resgatada e preservada” (SILVA, 1999, p. 37). E uma maneira de preservar essa cultura é nos voltarmos para a língua materna desses povos, como se propôs o novo recenseamento, pois perdê-la é perder parte da identidade da tribo.

É com essa perspectiva que políticas nacionais de educação foram elaboradas e entraram em vigor tendo como ponto de partida esse princípio de preservação da identidade indígena. Não faz muito tempo que as escolas indígenas foram reconhecidas, com um estatuto diferenciado, cujas propostas educacionais valorizam suas línguas, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico, além de permitir ou abrir “as portas para as novas formas de inserção na sociedade não indígena brasileira com ênfase em uma cidadania que respeite e integre as diferenças, o outro” (MILHOMEM, 2008, p. 95). Dentre essas medidas está o ensino bilíngue orientado pelo RCNei – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – e respaldado pela própria Constituição Brasileira de 1988. Segundo o RCNei, a língua de instrução deve ser a própria língua do grupo, e a língua indígena deve não só ser oferecida como disciplina, como deve ser ofertada como primeira língua (L1) – o que institui, portanto, o Português como língua estrangeira, ou L2.

Ainda que haja esse avanço, contudo, o bilinguismo se encontra ainda em processo de consolidação nas comunidades indígenas. O que se vê com frequência é um ensino que leva o aluno da língua minoritária, sua língua natural, para a língua majoritária, a Língua Portuguesa, tornando-o proficiente nesta segunda. E isso, em vez de atingir os objetivos de preservação supracitados, faz com que o índio deixe, com o passar do tempo, sua língua materna e assuma a língua dominante, já que ela é a língua oficial para todos os fins, o que configura a proposta bilíngue como um meio de manutenção fraca. Assim, ao contrário da orientação dada pelo RCNei, permanece o deslocamento de uma língua para a outra, fazendo com que o falante não domine de maneira satisfatória nenhuma das duas.

É certo que a imposição do português aos indígenas fez parte do processo de aculturação dos mesmos, mas alguns desses grupos, mesmo aprendendo a língua majoritária, mantiveram em sua cultura a língua materna, como é o caso das tribos Guarani, no solo capixaba. Por outro lado, mantê-la sem que os indígenas dominem a língua oficial é também uma forma de se distanciar, mesmo sem querer, do restante da sociedade e, com isso, de tornar-se uma cultura marginalizada. Assim, o desafio é pensar, com as comunidades indígenas, dentre outras coisas, políticas linguísticas e de ensino que possibilitem o efetivo bilinguismo com vistas à autonomia, sem que o índio perca uma parte fundamental da sua identidade: a sua língua.

Nesse sentido, um importante ponto de partida para que haja um melhor entendimento das mudanças e/ou interferências que ocorrem tanto na língua materna quanto no aprendizado de uma segunda língua – a saber, o português – é o estudo da história social da língua minoritária, o guarani, em contato com a língua portuguesa, que objetive investigar quais os fatores que contribuem para a manutenção, substituição ou perda linguística da L1.

Em vista disso, tendo como base os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística e do Contato Linguístico, por meio de autores como Weinreich (1970 [1953]), Fishman (1968; 1972), Appel e Muysken (1996), Coulmas (2005) e outros, este trabalho objetiva discutir a situação de contato entre o Português, como língua majoritária, e o Guarani, língua materna e minoritária, com vistas à manutenção e à perda linguística – como aponta o tópico 1.2 deste capítulo; tendo como referência a comunidade indígena Guarani existente no estado do Espírito Santo, que tem vivenciado, como outras comunidades indígenas no Brasil, uma série de transformações em sua organização social, política e cultural, diretamente relacionadas às políticas de integração das mesmas à sociedade nacional.

A motivação para que este trabalho fosse realizado partiu de um interesse pessoal a respeito da comunidade Guarani em solo capixaba; interesse este provindo da curiosidade a respeito desse povo e, mais tarde, pelo entendimento da importância e da necessidade de trazê-lo ao cenário das pesquisas Sociolinguísticas realizadas pela UFES⁵, instituição a qual estamos vinculados.

⁵ UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.

Sob a orientação da professora Dr.^a Edenize Ponzo Peres, entendemos que a pesquisa Sociolinguística do Contato de Línguas, mais do que fazer a descrição de uma situação intercultural, deve contribuir para a transformação da realidade social da comunidade estudada, tendo em vista a preservação da sua cultura minoritária; fornecendo, assim, subsídios que podem resultar em pesquisas futuras, materiais pedagógicos e/ ou registros históricos.

Para alcançar esse objetivo, um banco de dados foi formado por meio de entrevistas sociolinguísticas coletadas nas três aldeias Guarani presentes no Espírito Santo, Piraquê-Açu Mirim, Boa Esperança e Três Palmeiras; localizadas no município de Aracruz, no litoral norte do Estado, às margens do rio Piraquê-Açu. A comunidade, como se verificou, é bilíngue e diglósica, tendo como principal característica identitária a língua Guarani. O questionário (Anexo 1), em vista disso, versou sobre as tradições históricas, a família, a religião, a economia, a língua e o meio ambiente – temas estes considerados as principais armas de resistência desse povo.

Esta pesquisa se divide em sete capítulos e tem, como princípios norteadores, as seguintes questões: 1) qual a situação atual da língua Guarani no Espírito Santo?; 2) como se compõe o cenário sociolinguístico dessa comunidade indígena?; 3) a língua Guarani em solo capixaba tem se mantido viva ou já apresenta indícios de substituição pela L2?; 4) se a língua se mantém, que fatores sociais têm contribuído para isso?; 5) em tempos de globalização, que papel a mídia, a escola e a proximidade urbana têm desempenhado nessa comunidade minoritária tendo em vista a manutenção/ substituição da língua materna?; e, 6) de que maneira podemos contribuir para a preservação da língua como marca identitária desse povo?

Sendo assim, no primeiro capítulo deste trabalho, tem-se a presente introdução. O segundo capítulo, “A história por trás da história”, destina-se a apresentar um histórico das nações indígenas brasileiras, passando pela política indigenista de nosso país, tendo como foco o povo Guarani, pois, como definiu William Labov, “não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre” (LABOV, 2008, p. 21). Nesse capítulo também será feita uma descrição de como os Guarani chegaram ao nosso Estado, além da descrição das características socioculturais desse povo.

O terceiro capítulo, “Da língua que se tem à língua que se quer ter: educação e interculturalidade”, destina-se, por sua vez, a uma discussão sobre o papel da educação no plano linguístico das comunidades indígenas do Brasil. Já o quarto capítulo trata do Referencial Teórico no qual se baseiam nossas análises. Nele, partimos de uma breve discussão sobre linguagem e sociedade até chegar à teoria do Contato Linguístico e aos fatores de manutenção, substituição e perda linguísticas, passando pela descrição de temas como etnicidade, identidade, diglossia, bilinguismo e lealdade, entre outros, fundamentais para este trabalho.

O quinto capítulo, por sua vez, trata de uma descrição detalhada dos procedimentos metodológicos adotados no levantamento e na análise de nosso *corpus*. Ele é seguido, dessa forma, pelo estudo dos dados coletados e pelas considerações finais; capítulos 6 e 7, respectivamente. Assim, todo este texto foi construído de forma a responder os questionamentos propostos tendo como objetivo a problemática principal apontada no tópico 1.2 desta introdução, em que procuramos oferecer um pequeno retrato da realidade indígena brasileira tendo como foco as línguas minoritárias desses povos. A seguir, discorreremos sobre as pesquisas realizadas no Brasil e no Espírito Santo, cujo tema é o contato linguístico e/ ou as comunidades indígenas presentes em nosso Estado.

1.1 Pesquisas sobre o tema

Sabe-se que estudos sobre o contato linguístico existem de maneira bem diversificada pelo Brasil, considerando que este é um país plurilíngue de norte a sul, como dito anteriormente, e que, por isso, é um país rico em objetos para estudos linguísticos. Pesquisas feitas nessa área tendo como objetos de análise línguas indígenas e que tratam de perda/manutenção linguística especificamente, contudo, ainda são escassas, quando não inexistentes – dependendo da comunidade pretendida; mesmo nos sites de etnolinguística, no LALLI⁶ ou nos portais das grandes universidades do nosso país, elas são difíceis de serem encontradas.

⁶ LALLI – Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas – IL/ UnB.

Nesse empreendimento, tendo como temática o contato de línguas, destacamos o artigo de Marília de Nazaré Ferreira e Silva, “Contato entre línguas, perda linguística e identidade étnica: notas sobre o povo Parkatêjê”, publicado nos *Cadernos de Letras da UFF* (2010, p. 239-247), que se propõe a refletir sobre a perda e a manutenção da identidade étnica da tribo Parkatêjê, localizada no Pará, em que o contato com o português está ocasionando a perda e consequente extinção de sua língua materna indígena. Segundo a autora, somente a primeira geração de falantes, que se localiza na faixa etária de 60-85 anos, fala fluentemente a língua nativa.

Destacamos também o texto “A língua guarani e o português no Brasil. Características nas regiões Centro Oeste, Sul e Sudeste brasileira”, de Valéria Faria Cardoso. Esse artigo foi publicado em 2010 no livro “O português e o tupi no Brasil” sob a organização de Volker Noll e Wolf Dietrich, e discorre sobre as interferências linguísticas do português no guarani em suas três variedades dialetais: mbyá, kaiowá e nhandeva. Após uma breve descrição sobre o contato linguístico e o bilinguismo, a autora descreve os empréstimos do português incorporados ao guarani em quatro níveis linguísticos: fonético-fonológico, lexical, semântico e sintático. Com base em sua análise, ela chega à conclusão de que há uma ampla “adoção de empréstimos linguísticos lexicais e não lexicais que ocasionaram inovações e mudanças linguísticas no guarani” (CARDOSO, 2010, p. 165), servindo de contraexemplo à ideia, segundo ela, de que o contato entre línguas tipologicamente distintas não produz mudanças gramaticais.

No que tange à educação indígena e também ao contato, temos “Reflexões sobre a língua materna Kaingang no aprendizado do Português como segunda língua”, de Valéria Cristina Leite Baccili. Esse trabalho trata-se de uma dissertação de mestrado defendida em 2008 na Universidade Estadual de Londrina, Paraná. A autora apresenta os resultados da análise de dados provenientes de uma escola indígena e de ensino bilíngue, Luiz Penky Pereira, localizada na aldeia Apucarantina, situada no município de Leroville. Seu objetivo foi o de verificar possíveis interferências da língua materna Kaingang na aquisição da segunda língua, o Português. A autora escolheu como base teórica para a análise em questão os princípios da Linguística Contrastiva, com os modelos de análise de Erros e de Interlíngua; e chegou à conclusão de que havia ocorrências de erros causadas pela transferência negativa de L1 para L2, além de erros causados por estratégia de comunicação, hipergeneralização do material e por influência da própria língua

portuguesa. Temos também o artigo “Contato Linguístico e ensino: a contribuição de línguas indígenas na aprendizagem do português brasileiro”, de Carneiro, Vale e Miranda (CARNEIRO *et al*, 2013, p. 116 – 147); que discute a possibilidade de articulação do ensino da língua portuguesa e o de línguas indígenas em classes de alunos da educação básica.

Em relação à língua, por sua vez, há uma grande diversidade de pesquisas sobre o Guaraní, desde o período de colonização essa língua vem sendo descrita e documentada; hoje já se pode falar, por exemplo, com base nesses registros, em um “guaraní antigo” e um “guaraní atual”. Grannier (2002, *apud* CARDOSO, 2010),

assume o termo “guaraní antigo” como sendo a denominação corrente para as variedades da língua guaraní faladas e documentadas nos séculos XVII e XVIII em regiões sob o controle da Coroa espanhola (...) e também ao Oeste e ao Sul do Brasil. Quanto à língua “guaraní atual”, tem-se que não se pode estudá-la senão por meio de suas variedades, haja vista as implicações das dispersões geográfica, demográfica e linguística de seus falantes. (CARDOSO, 2010, p. 157)

Em diferentes campos da linguística, o Guaraní vem sendo descrito e analisado. Cardoso (2010) cita como suporte para sua pesquisa, por exemplo, análises realizadas para cada uma das variedades dialetais do guaraní, “a saber: para o mbyá, Martins (2003); para o nhandeva, Costa (2003) e Dooley (1982); para o kaiowá, Cardoso (2008) e José Filho (2000), e para um estudo comparativo das variedades, Dooley (1991)” (CARDOSO, 2010, p. 157).

No que diz respeito à UFES, instituição de ensino a que estamos vinculados, encontramos trabalhos realizados pelos departamentos de Letras, Ciências Sociais e Educação, cujos principais expoentes são, respectivamente, os professores Doutores Santinho Ferreira de Souza, que coordena a Licenciatura Indígena Prolind (em tramitação na UFES), Celeste Ciccarone e Erineu Foerste, que coordena, desde 2008, o projeto de pesquisa Parceria na Educação no Campo. Em se tratando do Departamento de Linguística, por sua vez, encontramos poucos registros de pesquisas com temática indígena. Além desta pesquisa, temos em nosso departamento os estudos de tradução em línguas indígenas realizados pela professora Doutora Lilian Virginia Franklin De Paula e a dissertação de Mestrado (em andamento) de Filipe Siqueira Fermino, orientando da professora Doutora Virginia Beatriz Baesse Abrahão, que trata do ensino da língua Tupi nas aldeias indígenas Tupinikim presentes em nosso Estado, tendo como base os topônimos

capixabas. Um número, portanto, que demonstra a carência de pesquisas linguísticas sobre as comunidades indígenas presentes em território capixaba.

Trabalhos linguísticos de qualquer natureza como esses, que nos serviram de exemplo, como pode-se ver, são praticamente inexistentes no solo espírito-santense. Por se tratar de um estado multiétnico, que conta com a presença de comunidades quilombolas, italianas, pomeranas, holandesas e alemãs, além dos dois grupos indígenas – Tupinikim e Guarani –, o Espírito Santo permite uma ampla oportunidade de estudos no campo da linguagem. Tais pesquisas, contudo, têm-se concentrado na análise das línguas de ascendência europeia. Nesse sentido, é essa a lacuna que a presente análise pretende ajudar a preencher. Além de ser um trabalho inédito no Estado, tal pesquisa procurará abrir as portas para que outras análises sejam feitas no Espírito Santo tendo como objeto de estudo as comunidades indígenas, largamente pesquisadas em outras regiões brasileiras nas diversas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, e convencidos da importância desta pesquisa, é que prosseguimos na apresentação dos nossos objetivos pretendidos.

1.2 Objetivo geral

O presente trabalho objetiva discutir se, na situação de contato entre as línguas Guarani e Português, a primeira língua está ou não cedendo lugar à segunda; com base nos princípios da Sociolinguística que trata do Contato de Línguas.

1.2.1 Objetivos específicos

- Verificar a situação atual da língua Guarani no Espírito Santo;
- Investigar como se compõe o cenário sociolinguístico dessa comunidade indígena;
- Identificar os fatores que levam à manutenção, substituição e/ ou perda linguísticas da relação de contato entre o Guarani e o Português;
- Conhecer as consequências sociais e linguísticas dessa situação de contato;

- Investigar e descrever o papel que a cultura do branco – por meio da mídia, da escola e da proximidade urbana – tem desempenhado na comunidade Guarani;
- Fornecer dados que possam subsidiar e fomentar novas pesquisas na área.

1.3 Hipóteses

Com base no que conhecemos da história Guarani, partimos do pressuposto de que, apesar do contato com o “branco” na venda de artesanatos, da mídia, da atuação da escola e sua educação integralizadora prevista pelo Estatuto do Índio, o Guarani, em contraste com o Tupinikim, mantém a sua língua materna - ainda que estigmatizada - devido à forte religiosidade que norteia todo o seu modo de vida, uma vez que ele entende a palavra como um dom e confere a ela um poder mítico de conexão primordial com o mundo espiritual, daí a sua importância ser maior do que aquela dada à língua majoritária.

Em contrapartida, acreditamos também que a comunidade presente em território capixaba tem sofrido forte influência da cultura da sociedade envolvente por meio dos instrumentos midiáticos, da escola e da proximidade do território indígena com a cidade. Hipóteses estas que verificaremos no decorrer desta pesquisa que continuará a partir do próximo capítulo, “A história por trás da história”, que nos fornece um aporte teórico sobre história, língua e cultura Guarani, para que haja um melhor entendimento e análise dos dados que compõem o *corpus* deste trabalho.

2. A HISTÓRIA POR TRÁS DA HISTÓRIA

“É importante olharmos o país como se olha a composição de uma colcha de retalhos e observar a beleza das cores e dos desenhos de cada pedaço, reconhecendo em cada um sua contribuição para tornar bela a colcha inteira, formando um só tecido. (...) A história indígena não é de vencidos, mas uma história viva e presente, de avanços e resistência, de fazer renascer um mundo mais humano para todos, irmanados com a nossa Mãe Terra.”⁷

No presente capítulo, discorreremos sobre os aspectos históricos e sociais relacionados à comunidade Guarani. Para tanto, partiremos de um contexto geral que descreve o cenário indígena no território nacional, além de discutirmos alguns pontos relacionados às leis vigentes, que dizem respeito especificamente à causa indígena – ponto de partida para uma melhor compreensão do papel e do lugar que esses povos vêm ocupando na sociedade brasileira. Em seguida, falaremos especificamente da nação Guarani, as peculiaridades que envolvem sua história, língua e religião, as quais a configuram em um grupo cultural diferenciado dos demais encontrados no território nacional. Por último, falaremos sobre os índios Guarani presentes em solo capixaba, os grandes protagonistas deste trabalho.

2.1 Todos nós que somos um: as nações indígenas brasileiras

Até pouco tempo atrás, era comum vermos em alguns livros de história, principalmente os didáticos, que o Brasil teria sido descoberto pelos europeus no limiar do século XVI ou, mais precisamente, no ano de 1500. Essa era uma maneira equivocada, contudo, de analisar e descrever os fatos, tendo em vista que, muito antes que os portugueses chegassem ao que hoje chamamos de Brasil, “a terra já possuía uma forte identidade estabelecida por seus mais antigos habitantes e legítimos donos” (TEIXEIRA, 1993, p. 18): aqueles que os europeus denominaram de *índios*.

Tal equívoco, perpetuado até os dias atuais, faz com que o brasileiro, ainda hoje, julgue o povo indígena sob o ponto de vista europeu. De acordo com Santili (2000), o grau de desinformação da população brasileira sobre a cultura desses indígenas é tão chocante como o é o preconceito

⁷ (ALENCAR, 2009, p. 22-23)

perpetrado contra os mesmos. Esse preconceito é facilmente encontrado nas ruas, por meio de estereótipos valorizados pelo senso-comum e reforçados pela literatura e pela mídia, por meio de dicotomias contraditórias, tais como a de normal/anormal, a de civilizado/bárbaro, a do bom selvagem/selvagem violento – envolvido em rituais de antropofagia –, além das que tratam de seu “atraso” em relação aos brancos “avançados” e a de que eles são explorados/privilegiados, tendo em vista a legislação vigente.

No imaginário do povo brasileiro, ainda persiste a fantasia de um índio genérico que faz parte de um todo homogêneo: a imagem desse índio “que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e fala Tupi ainda predomina no senso comum” (GRUPIONI, 2001, p. 10). Assim, é comum que aqueles que tiveram/têm contato com povos indígenas se deparem com perguntas carregadas de visões estereotipadas e distorcidas, como se os índios fossem todos iguais. Tal pensamento é ratificado nas citações a seguir:

São diversas maneiras de trabalhar, de produzir e consumir, de formar família, de morar, construir casas, fazer aldeias, conhecer e explicar o mundo, celebrar festas e rituais, curar doenças, fazer política, imaginar espíritos e divindades, amar, brigar e brincar. Essa grande diversidade marca a diferença entre as sociedades indígenas; assim, podemos afirmar, definitivamente, que não existe um índio genérico, como o estereótipo construído na história da conquista e da colonização. (FRANCHETTO, 2001, p. 21)

(...) na realidade, o termo ‘índio’ é definido em oposição a ‘branco’. O índio genérico não existe: existem povos distintos, com identidades próprias. Existem os bororó, os pataxó, os sateré-mawé e muitos outros grupos, cada um com seu próprio modo de ser e com sua maneira de ver o mundo. (GRUPIONI, 2001, p. 12)

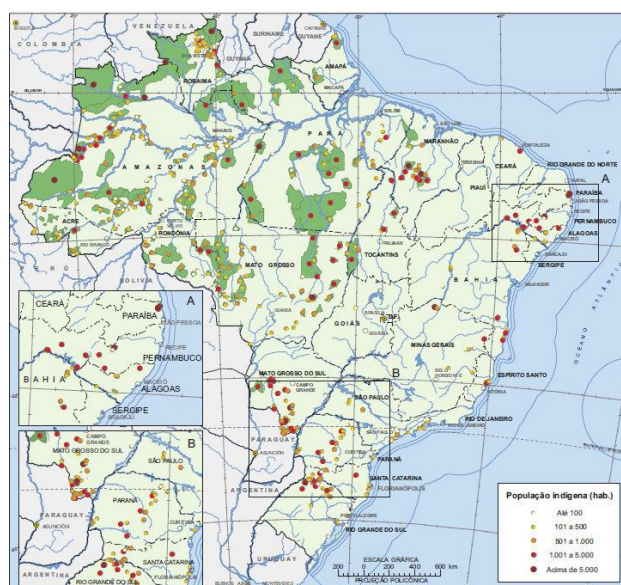
Contudo, apesar dessas diferenças marcantes – que se manifestam nas tradições, na economia, na história e, muitas vezes, nas línguas –, é necessário lembrar que os grupos indígenas atualmente estão tornando-se cientes de que compartilham algo em comum: o ser índio, com sua história de exploração, violação, luta e resistência. E é essa conscientização que vem unindo esses povos na busca por um ideal comum: o direito de ser e de viver de acordo com o que aprenderam com os seus antepassados.

Cabe ressaltar que a motivação inicial para que a história desses primeiros nativos fosse contada a partir de seu contato com o homem “branco”, em 1500, foi o fato de que tais sociedades eram e

ainda são, em sua maioria, ágrafas, ou seja, não havia quaisquer tipos de registros escritos sobre a história pré-quinhentista dos mesmos.

Nas últimas décadas, contudo, com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, tornou-se possível o estudo e a reconstituição desse passado desconhecido por meio de disciplinas como a arqueologia, a antropologia e a etnolinguística. Essas informações, porém, por estarem ainda restritas aos meios acadêmicos e científicos, não chegam a quebrar com as visões distorcidas que veiculam sobre aqueles que representam uma grande parcela do nosso patrimônio cultural.

Estima-se que, na época da chegada dos colonizadores, mais de seis milhões de pessoas habitavam o atual território brasileiro (SILVA; GRUPIONI, 2004). Atualmente, de acordo com o Censo de 2010 do IBGE, foram registrados 896,9 mil índios no Brasil, o que corresponde a 0,4% da população brasileira, considerando que ela beira os 200 milhões de pessoas. Esse total de índios inclui, a saber, tanto aqueles que se declararam índios, quanto os que residem em terras indígenas e se declararam de outra cor/raça, apesar de manterem a tradição e a cultura desses povos. Além disso, o Censo, em parceria com a FUNAI, identificou, dentre outras coisas, que 517,4 mil indígenas, ou seja, 57,7% do total de índios assim declarados, residem em terras indígenas e estão distribuídos como mostra o cartograma a seguir:



Mapa 1: População Indígena no Brasil. Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Entretanto, se pensarmos que, na chegada dos portugueses, os índios brasileiros viviam espalhados por todo o país e chegaram a constituir aproximadamente 1400 tribos, a população indígena atual torna ainda mais evidente o genocídio e o etnocídio dos quais os índios foram vítimas. Com inúmeras diferenças culturais, essas tribos pertenciam “a 40 famílias linguísticas classificadas, na sua maior parte, em três grandes troncos: o Tupi-Guarani (dominante no litoral), o Macro-Jê (cerrados) e o Aruak (região equatorial)” (TEIXEIRA, 1993, p.19).

De acordo com Scherre (2001), atualmente, em se tratando do tronco do qual o Guarani faz parte,

A maior família do tronco Tupi é a família Tupi-Guarani (30 línguas e 49.210 pessoas). As outras 17 línguas deste tronco envolvem 11.692 pessoas e agrupam-se em oito famílias não Tupi-Guarani: Arikém (uma língua e 109 pessoas), Awetí (uma língua e 100 pessoas), Jurúna (uma língua e 202 pessoas), Maué (uma língua e 5.825), Mondé (seis línguas e 1.768 pessoas), Mundurukú (duas línguas e 3052 pessoas), Ramarána (duas línguas e 225 pessoas) e Tupari (três línguas e 371 pessoas).

Não se sabe, todavia, quantos falantes de cada uma dessas línguas havia no período inicial da colonização; acredita-se, com base na estimativa de que havia em nosso território cerca de seis milhões de pessoas (SILVA; GRUPIONI, 2004), como supracitado, que esse número tenha sido muito maior. Segundo Teixeira (1993, p. 22), as palavras-chave para esse movimento de conquista e expansão territorial a que o Brasil foi submetido, são “ocupação, exploração e salvação (...) da terra e sua gente”, resumindo uma grande parte da nossa história enquanto colônia. Os missionários jesuítas dispuseram-se logo à “salvação” daqueles povos “sem Deus, sem lei, sem pátria e sem razão”, como esclarecia o jesuíta Simão de Vasconcelos no século XVII” (TEIXEIRA, 1993, p. 21), o que contribuiu em larga escala para a destruição total ou parcial de diversas culturas.

Nas palavras de Oliveira (1972), essa situação colonial é definida por meio de suas condições mais gerais e manifestas, a saber:

O domínio imposto por uma minoria estrangeira, racial (ou etnicamente) e culturalmente diferente, em nome de uma superioridade racial (ou étnica) e cultural afirmada de modo dogmático, a uma minoria autóctone, materialmente inferior (...) provoca o estabelecimento de relações entre civilizações heterogêneas (...); o caráter antagônico das relações existentes entre essas duas sociedades (...) se explica pelo papel do instrumento a que é condenada a sociedade colonizada. (BALANDIER, 1955 *apud* OLIVEIRA, 1972, p. 20-21).

Os índios foram mortos, escravizados, catequizados e expulsos de suas próprias terras, tudo em nome da “superioridade” de outra civilização. Mas não assistiram passivamente a isso; as lutas contra os brancos também foram numerosas. Como exemplo, temos a luta dos Guarani contra as tropas luso-espanholas nas missões do Rio Grande e Paraguai. Dos poucos nativos que restaram, alguns foram lentamente integrados à sociedade nacional, e aqueles que persistem em preservar a sua cultura têm uma história de exclusão/marginalização social, sendo vítimas de discriminação e preconceito. Grupioni (2001) afirma, contudo, que

(...) apesar [desse] impacto – quase sempre altamente destruidor e desestabilizador – de agentes da sociedade envolvente, muitos grupos indígenas resistiram, elaboraram estratégias de convivência e estão buscando formas menos conflituosas de relacionamento com a nossa sociedade. Isto pode ser atestado pela presença de grupos indígenas em quase todos os Estados brasileiros (exceto no Piauí e no Rio Grande do Norte). (GRUPIONI, 2001, p. 07)⁸

Ainda assim, segundo Grupioni (2001), uma grande parcela da sociedade brasileira acredita, mesmo nos dias atuais, que os povos indígenas não têm futuro em nosso país ou que constituem apenas algo do passado, uma herança cultural que remonta ao século XVI; fósseis do desenvolvimento humano e entraves ao progresso brasileiro. Alguns outros setores da sociedade, por sua vez, têm percebido que a presença indígena há de se tornar cada vez mais evidente. Esses setores, muitas vezes compostos por não-índios, têm se engajado na luta pela manutenção e documentação das características que constituem a identidade desses povos, bem como de suas visões de mundo.

Nessa perspectiva, só agora, nos últimos 100 anos, é que vêm sendo desenvolvidos estudos e pesquisas que procuram analisar os processos formadores dessas culturas, bem como a história das relações intertribais e os contatos, quase sempre trágicos, com o homem branco (TEIXEIRA, 1993). O conhecimento que vem sendo construído, todavia, ainda é fragmentado e parcial, devido ao grande número de etnias⁹ existentes que não foram estudadas pelos especialistas. Além disso, grande parte desse material não está disponível ao público, e esse aspecto, somado à forma como

⁸ Cabe lembrar que, segundo dados do IBGE, há população indígena em todos os Estados brasileiros. A exceção citada refere-se à presença de grupos em Terras Indígenas reconhecidas pelo Governo.

⁹ “A expressão *etnia* indica comunidade humana exclusivista e consciente de si mesma, formada pelo convívio de seus membros através de gerações, falando a mesma língua e tendo uma cultura compartilhada.” (RIBEIRO, 2010, p. 107)

a imprensa trata a questão indígena, mantém uma parcela considerável da comunidade nacional distante das causas ligadas ao índio.

2.2 O Estatuto do Índio e a Constituição de 1988: paradoxos da política indigenista¹⁰

A primeira tentativa de criar e aplicar uma política governamental dedicada aos povos indígenas tem como personagem principal o Coronel do Exército Cândido Mariano da Silva Rondon (1865-1958), que viveu um intenso contato com os índios em suas expedições para levar o telégrafo a regiões ainda não desbravadas. Em 1910, quando o Governo decidiu criar o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais - mais tarde, Serviço de Proteção aos Índios (SPI) -, Rondon foi escolhido para chefiá-lo. O objetivo do órgão era o de dar assistência aos indígenas e gradualmente transformá-los em trabalhadores que, fixados na terra, povoariam o interior do país. Em 1912, o SPI encaminhou ao Governo a primeira proposta de um estatuto jurídico para as comunidades indígenas do Brasil, já com a ideia de tutela propagada posteriormente pelo Estatuto do Índio.

Em 1961, idealizado pelos irmãos Villas-Bôas e com projeto do antropólogo Darcy Ribeiro, no intuito de garantir a sobrevivência cultural dos índios vítimas da expansão das fronteiras agrícolas, foi criado no Mato Grosso o Parque Nacional Indígena no Xingu, que hoje abriga aproximadamente 5000 índios de 16 etnias diferentes. Pouco tempo depois, em 1967, foi criada a Funai – Fundação Nacional do Índio –, que veio para substituir o extinto SPI e que vigora desde então. Dos anos subsequentes, três merecem destaque no âmbito jurídico relativo à temática indigenista: 1973, quando foi sancionada a Lei 6.001, que conhecemos por Estatuto do Índio; 1988, ano em que foi promulgada a nova Constituição que rege o Brasil até os dias de hoje; e, por último, 2002, ano de publicação do Código Civil, que retirou os índios da condição de “relativamente incapazes”, como veremos adiante.

¹⁰ Este tópico foi escrito tendo como base reportagens encontradas no site do ISA – Instituto Socioambiental, e na legislação indígena vigente, além dos autores citados, como constam nas referências bibliográficas.

O Estatuto do Índio, como dito anteriormente, é o nome que se dá à Lei 6.001/73, que dispõe sobre as relações que devem ser mantidas pela sociedade e pelo Estado brasileiro com as comunidades indígenas. Baseado no Código Civil de 1916, o Estatuto define o índio/silvícola como “todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional” (BRASIL, Lei nº 6.001, 19 de dezembro de 1973) e desde o início deixa evidente o seu princípio básico: “preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunidade nacional”¹¹, classificando o índio em uma destas três categorias, a saber: isolados, em vias de integração e integrados.

Em linhas gerais, o Estatuto foi escrito dentro de uma lógica integralizadora que procura absorver o índio progressivamente na sociedade nacional. Nesse sentido, até que ele atinja a condição de integrado¹², sendo assim regido pela legislação comum, ele é visto como “relativamente incapaz” perante a Justiça e, por isso, é tutelado pelo Estado. Pensando-se nisso, alguns questionamentos vêm à tona: 1) se o objetivo do Estatuto é integrar os índios na comunidade nacional, de que forma o respeito ao seu patrimônio cultural é assegurado?; 2) essa integração não implica o apagamento progressivo de suas marcas culturais, e isso não seria um desrespeito velado às comunidades indígenas?; 3) no que é que essas Leis (des)favorecem a manutenção das línguas indígenas?

Santilli (2000), seguindo essa linha, indica-nos uma resposta:

Superadas as incapacidades relativas – na verdade, as diferenças culturais – os índios seriam emancipados e incorporados, como brasileiros plenos, à chamada comunhão nacional. Com isso, perderiam seus direitos especiais e também territoriais. Seria, assim, consumada a extinção pacífica e gradual dos índios. (SANTILLI, 2000, p. 29)

Questionamentos à parte, a Constituição de 1988 rompe com essa perspectiva assimilacionista defendida pelo Estatuto do Índio e adota uma postura preservacionista; entende que as etnias indígenas devem manter suas peculiaridades culturais e postula o princípio de que “quanto menor

¹¹ (BRASIL, Lei nº 6.001, 19 de dezembro de 1973)

¹² Para isso, ele precisa ter idade mínima de 21 anos, conhecimento da língua portuguesa, habilitação de exercício de atividade útil na comunhão nacional e razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional. (Lei 6001/73).

a influência de não-índios nas comunidades indígenas, melhor”, segundo o procurador Edilson Vitorelli Diniz Lima, coordenador da Tutela Indígena em Minas Gerais (FRANCO, 2011). Nessa Constituição, a questão da tutela não é mencionada, e é garantido ao índio o direito de ingressar em juízo em defesa de seus interesses. O Código Civil de 2002, por sua vez, retira os índios da categoria de “relativamente incapazes”, dispondo sua capacidade a uma legislação especial.

O que parecia ser um avanço na legislação indigenista, contudo, tem sido um entrave na jurisdição das causas indígenas, pois o Estatuto do Índio continua em vigor paralelamente à Constituição de 1988 e ao Código de 2002. Uma lacuna trazida pela discrepância entre os documentos que deveriam nortear o processo legislativo indigenista, que deixa os índios à mercê da própria sorte e vulneráveis às concepções ideológicas das autoridades, pondo em risco sua própria identidade e cultura. Além disso, e embora haja direitos assegurados pela legislação vigente, o seu desrespeito é constante.

Programas governamentais de desenvolvimento, grandes obras (estradas e barragens), titulação de terras com certidões negativas (que dizem não existir índios nas terras) são emitidas pelos órgãos públicos e particulares. Grileiros agem impunemente, procurando tomar terras indígenas. (LADEIRA, 2008, p. 46)

Cabe ressaltar que o direito indigenista foi criado e imposto por não-índios; foi a maneira encontrada pelo branco de enquadrar o índio dentro de seu próprio sistema político e jurídico. Como mostra a citação abaixo:

A regulamentação dos direitos indígenas e das terras por eles ocupadas, produzida no período colonial, trouxe consigo as incoerências inerentes ao ato de legislar sobre o que não se regia e ao de reger o que já tinha “governo” próprio. As contradições são claras em toda a história da imposição do Direito aos índios, quando se observa, em todos os períodos, que as leis, assim como todos os atos do governo delas decorrentes, têm como sujeito as ações da sociedade nacional em relação à pessoa e aos bens dos índios, que ficam restritos ao papel de objeto. (LADEIRA, 2008, p. 89)

Não são reconhecidos, dessa forma, o conjunto de normas sociais específicas das sociedades indígenas, tornando-se evidente o descompromisso, no que tange às análises do Direito, com as profundas diferenças socioculturais dessas comunidades. É uma negação à diversidade que, além de preconceituosa e discriminadora, continua fundamentada no princípio integralizador que permeia toda a história da política indigenista (LADEIRA, 2008).

Atualmente, está em trâmite a proposta de um novo Estatuto substitutivo ao de 1973, que será denominada Estatuto dos Povos Indígenas. “Em abril [de 2009], a redação final foi definida, durante reunião da Comissão Nacional de Política Indígena – formada por membros das comunidades indígenas, do Ministério da Justiça, da Fundação Nacional do Índio (Funai) e da Procuradoria-Geral Federal” (XAVIER, 2009). Dentre as questões tratadas pela nova proposta estão os temas supracitados: o princípio de integração e a tutela. Há controvérsias, contudo, quanto a esse documento, que têm mobilizado as lideranças de índios Kaingang, Guarani e representantes do Xingu contra a tramitação desse documento no Legislativo sem as alterações que essas etnias consideram pertinentes, posicionando, assim, essa problemática em um lugar ainda distante de uma solução. Uma vez discutida brevemente a política indigenista, discorreremos, nos tópicos que se seguem, sobre a história da comunidade Guarani; dando continuidade à discussão da temática indígena proposta por este capítulo.

2.3 “Povo Guarani, um grande povo!”¹³: história, cultura e religião

O que teriam em comum o livro escrito pelo autor José de Alencar em 1857; uma ópera composta pelo maestro Carlos Gomes no ano de 1870; o movimento intelectual que influenciou toda a arte modernista na década de 1920; a obra de arte brasileira que alcançou o maior valor no mercado internacional, um milhão e meio de dólares, pintada em 1928 por Tarsila do Amaral; uma missa teatral composta pelo cantor Milton Nascimento e o bispo Dom Pedro Casaldáliga; o time de futebol campeão brasileiro em 1979; e o filme do diretor Rolland Joffe vencedor do principal prêmio, a Palma de Ouro, do Festival de Cinema em Cannes no ano de 1986? O romance “O Guarani”, a ópera “Guarani”, o manifesto cultural “Antropofágico”, o quadro “Abapuru”, a “Missa da Terra sem Males”, o time “Guarani Futebol Clube” de Campinas e o filme “A missão” foram criados com inspiração em um Grande Povo que tem ligação vital com as terras do nosso continente. Este povo que luta para defender esta terra desde tempos que nossa memória não seria capaz de alcançar é o Povo Guarani. (...) Em todos os lugares é possível encontrar nomes que fazem referência a este povo: o grande aquífero, lagos, cidades, bairros, ruas, praias, rios, montanhas, animais... No entanto, apesar de tão presentes em nosso cotidiano, o povo Guarani permanece praticamente invisível para todos, especialmente aos olhos dos que querem varrê-los para fora de nossa história.¹⁴

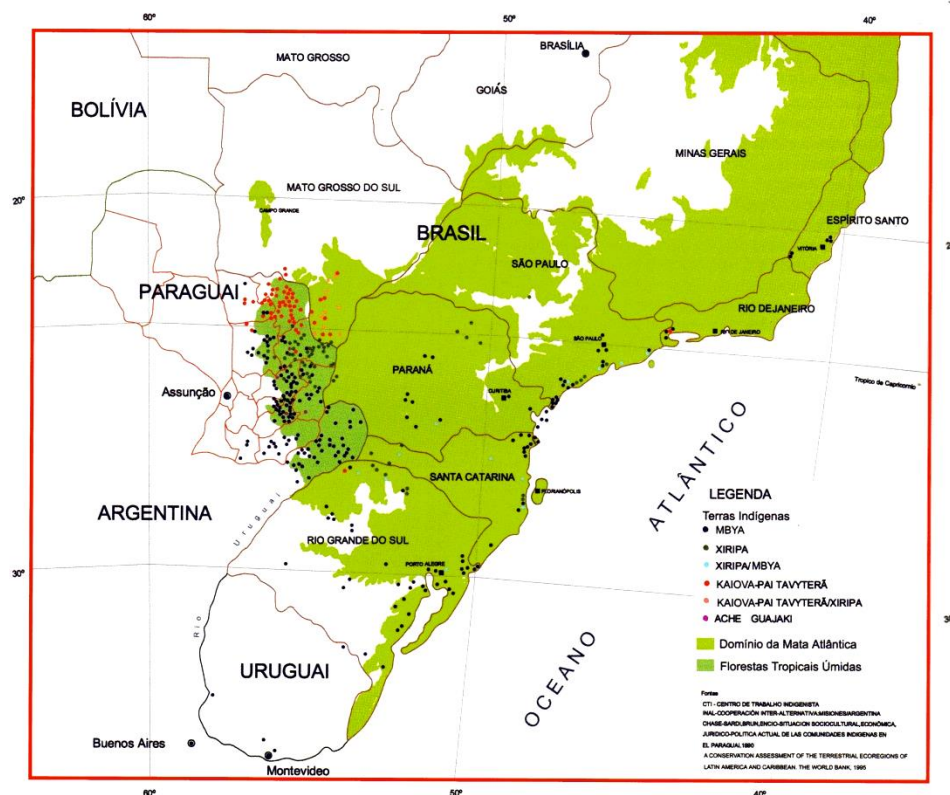
¹³ Título extraído da Campanha “Povo Guarani, Um grande povo!”, lançada em 2007, que objetiva a rearticulação dos povos Guarani do Brasil, Argentina, Bolívia e Paraguai. Sítio: <http://campanhaguarani.org/>. Acesso em 22/08/2013.

¹⁴ Fonte: Revista da Campanha Povo Guarani Grande Povo. Vida, Terra e Futuro (2007). Material Produzido pela Comissão de Lideranças e Professores Guarani Kaiowá e Conselho Indigenista Missionário regionais Sul e Mato Grosso do Sul. O texto “Carta compromisso de Yvy Poty em defesa da Vida, Terra e Futuro” foi escrito a partir de mito contado por Avá Kuaray Rendyju.

O excerto em questão foi extraído da revista “Povo Guarani, Grande povo! Vida, terra e futuro” (2007), material produzido por lideranças indígenas e professores, além do CIMI – Conselho Indigenista Missionário –, e que promove a Campanha de mesmo nome, cujo objetivo é a rearticulação entre os povos Guarani do Brasil, Argentina, Bolívia e Paraguai. De acordo com essa revista, a presença Guarani hoje na América do Sul, especificamente nesses quatro países, gira em torno de 250 mil índios, 50 mil deles em território brasileiro. Esses números indicam a presença maciça desse povo em terras latinas, se comparados às estimativas demográficas de outras etnias indígenas, mas, como dissemos, trazem em si a alarmante história de genocídio e etnocídio da qual foram vítimas.

Seriam muito mais, pouco anos antes do início da conquista, estes índios do Sul, profetas errantes em busca sem fim da *Terra, Sem Mal*. É necessário pois, para refletir sobre os Guarani, adotar esses dados fundamentais: eles eram, antes da Conquista, 1.500.000, repartidos por 350.000 Km², ou seja, uma densidade de pouco mais de 4 habitantes por quilômetro quadrado. Não é exatamente esta notável revisão de cifras o que chama a atenção. Algumas observações sobre como esses guerreiros do Sul ocuparam o território de uma grande parte da América merecem, elas sim, destaque. Da mesma maneira como espanta lembrar que esses indígenas foram, como tantas outras nações, dizimados em uma proporção de 1 sobrevivente para cada 500 ou mais mortos. (BRANDÃO, 1988, p. 02)

Muitas vezes definidos como povos nômades devido às constantes migrações às quais se submeteram ao longo dos anos - seja por questões territoriais, seja por motivos religiosos como, por exemplo, a busca de uma “Terra sem males” -, os Guarani são divididos em três subgrupos, classificados por diferenças dialetais, de costumes e de práticas rituais, que também denominam seus dialetos: Guarani kaiowá, presentes no sul do Mato Grosso do Sul e na região oriental do Paraguai; Guarani Nandevá (ou Xiripá), encontrados também no Paraguai e no Mato Grosso do Sul, bem como no interior dos estados de São Paulo, Paraná e Santa Catarina; e, por fim, a etnia à qual nos ateremos de agora em diante: Guarani Mbya. Suas tribos localizam-se no Paraguai, Uruguai e Argentina, e, no Brasil, situam-se na faixa litorânea que vai desde os estados do Sul até o Espírito Santo (CARDOSO, 2010, p. 157), como mostra o mapa a seguir:



Machado (2008) afirma que o Conselho Indigenista Missionário contabilizou, em 2004 e 2005, 351 aldeias Guarani no Brasil distribuídas por sete Estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo. Além desses, segundo a autora, há índios Guarani em mais três Estados: Tocantins, Pará e Maranhão. Essa demografia indígena, contudo, é questionável, principalmente em se tratando de índios dessa comunidade. Como afirma Machado (2008, p.28):

No caso dos Mbyá, uma rede de parentesco e reciprocidade se estende por todo o que consideram seu território, compreendendo as regiões onde situam as suas comunidades, implicando uma dinâmica social que exige intensa mobilidade. Desse modo, tecnicamente, seria quase impossível contar os indivíduos aldeia por aldeia, na medida em que muitos circulam por entre elas. Há ainda outros aspectos, entre os quais: algumas terras indígenas serem coabitadas por mais de uma etnia; o difícil acesso a algumas aldeias ou moradias; dificuldades de obtenção de informações nas comunidades; e, sobretudo, a aversão dos Guarani aos recenseadores, pois entendem, com razão, que a contagem é uma forma de controle do Estado. Levantamentos demográficos realizados isoladamente em algumas aldeias, ou mesmo informações numéricas desconectadas no tempo, prestam-se mais a desinformações e projeções infundadas, muitas vezes consideradas pelos índios como prejudiciais. (MACHADO, 2008, p. 28)

A questão do nomadismo e da migração guarani é bastante discutida nos aportes teóricos de antropólogos e demais pesquisadores que estudam as etnias indígenas, pois envolve não só a história de luta e resistência desse povo, como também sua religiosidade, perpassando pelo que esses índios entendem por “território”. De acordo com a perspectiva guarani, *tekoá* – palavra que designa *território*, nessa língua, – é muito mais que um assentamento familiar, é o lugar que propicia as condições de se exercer “o modo de ser guarani” e tem seu significado atrelado a palavras como ser, estar, lei, cultura, sistema, comportamento, norma e costumes. “Dessa forma, o *tekoá*, lugar onde é possível viver a partir do modo de ser guarani, deve ser compreendido através da junção de diversas esferas, como a social, econômica, política, geográfica, ambiental e espiritual” (GOBBI, 2010, p. 27). Ladeira (1992) explica que, para o Guarani, existe uma continuidade territorial entre uma aldeia e outra, de modo que todas correspondem ao seu *tekoá*; e é nessa perspectiva que a autora distingue e explica esse traço característico dos guarani, enfatizando não os processos migratórios motivados pela necessidade de fugir da dizimação luso-espanhola a que foram submetidos, mas aqueles de cunho religioso e social. Segundo a autora, o fenômeno de migração é conhecido como

(...) os deslocamentos oeste - leste (Paraguai > Argentina > RS > SC > PR > SP > RJ > ES) de famílias extensas guiadas por motivos religiosos. Mobilidade é a conceituação dada ao movimento de intercâmbio entre as aldeias, reforçando relações sociais e de reciprocidade: casamentos, visitas a parentes, troca de informações, sementes, mudas de plantas, conhecimentos adquiridos nas relações com as diversas sociedades envolvidas, assembleias, conselhos e rituais. Neste sentido, o Guarani jamais abandona suas áreas conquistadas e habitadas. Uma família ou mesmo um grande grupo pode se deslocar para outras áreas, mas jamais o grupo todo, a terra reconquistada nunca é abandonada completamente, sempre ficam alguns tomando conta. Entretanto, mesmo demarcado, esse território está hoje permanentemente ameaçado pelo *jurua*¹⁵. (MACHADO, 2008, p. 29-30)

A nação Guarani, depois de 150 anos nas missões jesuíticas, dividiu-se em dois grupos: um integrou-se à população rural do Paraguai e o outro fugiu para as matas, unindo-se a outros grupos ainda independentes. Segundo historiadores, nessa época, a vida tribal foi definitivamente despedaçada, devido a problemas econômicos e epidêmicos, dos quais muitos índios foram vítimas. É uma história de luta e resistência inscrita no próprio termo “guarani” que, na língua

¹⁵ “Os Guarani-mbya referem-se aos brancos como *jurua*. Não se sabe ao certo desde quando empregam esse termo, porém, hoje, ele tem uso corrente e parece destituído de seu sentido original. *Jurua* quer dizer, literalmente, ‘boca com cabelo’, uma referência à barba e ao bigode dos europeus portugueses e espanhóis conquistadores. De todo modo, o nome *jurua* foi criado a partir do contato com os brancos colonizadores e passou, com o tempo, a ser uma referência utilizada genericamente a todos os não-índios (LADEIRA, 2008, p. 73).

desses índios, significa “gente guerreira”. E, assim como não é fácil dizer-se quantos são os guarani hoje, “não é fácil sequer definir quem eles são.” (BRANDÃO, 1988, p. 03).

No século XIX, os Guarani Mbya apareciam nos escritos com o nome genérico de Caingua ou Kayguá, cujo significado é “habitantes da mata”. Alguns estudiosos defendem a ideia de que esse nome refere-se a todas as três etnias Guarani, pois, uma vez tendo escapado dos colonos e jesuítas, os índios desse povo conservaram sua autonomia e identidade, habitando locais de difícil acesso, o que explica a denominação a eles atribuída.

Tal identidade está fortemente arraigada na religiosidade desse povo. A religião e o apego às tradições têm exercido um papel fundamental na luta pela sobrevivência e no modo de ser guarani. Segundo os primeiros relatos de missionários e outros colonizadores, contudo, eles pareciam ser gente sem lei e sem fé: “povos e culturas sem a ideia de um deus, sem o seu temor, sem mais nada do que vagos nomes dados a algum fenômeno da natureza” (BRANDÃO, 1988, p. 06). Que religião, afinal, é a deles? Em que creem e o que buscam?

Em seu artigo “Os Guarani: índios do Sul – religião, resistência e adaptação”, de 1988, Brandão faz uma descrição detalhada da religião Guarani. Ele inicia o trabalho afirmando que a expressão “modo de ser”, igualmente expressa pela palavra *tekoá*, como supracitado, designa também a religião. *Ñandé*¹⁶ *rekó*, esse “modo de ser”, é o modo como o guarani se reconhece diferente dos demais, modo este que tem resistido a quase 500 anos de evangelização cristã. Cabe salientar que, apesar dessa resistência nativa e devido a esse extenso período de contato com o branco, ocorreu a incorporação de sujeitos e temas do cristianismo. O antropólogo Egon Schaden (1969) afirma, contudo, que a religião desse grupo não é cristã, mas sim guarani: “de tudo o que de possível proveniência cristã se possa descobrir no conjunto de suas crenças, ritos e cerimônias, conservaram-se apenas aspectos tangíveis e formais. O conteúdo é pagão”. (BRANDÃO, 1988, p. 10)

Os guarani acreditam que existe um lugar intermediário entre a terra onde vivem os humanos e algo equivalente ao que chamaríamos, de maneira simplória e baseados na fé cristã, de céu. Nesse

¹⁶ *Ñandé*: primeira pessoa do plural inclusiva, nós.

lugar, habitam deuses e espíritos que podem ser benéficos ou perigosos e que se comunicam com os vivos. A figura de um deus supremo, criador indiscutível do mundo terreno, também é reconhecida por certos subgrupos Mbya, e é com essa figura ou com o seu equivalente que o índio, na condição de devoto, se relaciona e pauta o direcionamento que dá a sua vida. Afora essa divindade, há outros deuses intermediários cujas visitas à Terra são percebidas por mudanças na natureza. São eles os responsáveis por fenômenos naturais, tais como as tempestades e os trovões. E acima desse lugar intermediário existe uma espécie de região do Alto, habitada pelos espíritos dos mortos estreitamente ligados aos seres vivos da Terra. (BRANDÃO, 1988)

Diversa de ser uma religião utilitária, centrada na relação cotidianamente mensurada pela distância entre as necessidades dos humanos, o seu poder de obter dos deuses ou intermediários a proteção, e a resposta a cada caso favorável por parte deles, aos Guarani, o sagrado sugere a busca de um estado de proximidade da perfeição, que mais a aproxima das religiões de purificação do que de outras religiões tribais. Os deuses e, mais do que todos, *Pay Kawrá* são, como os humanos, pessoas corpóreas, vivas e actantes, ainda que seus corpos sejam incorruptíveis e seus atos perfeitos, ou pelo menos próximos da perfeição. Esta similitude não apenas de aspectos, mas de destinos e relações, sugere aos humanos serem como os deuses, não em poder — porque justamente esta distância estabelece a realidade das duas naturezas — mas em perfeição interior. (BRANDÃO, 1988, p. 09)

Ligada a essa ideia de busca pela perfeição é que se baseia boa parte dos processos migratórios desse povo; e é esse ideal que está no cerne da ocupação dos Guarani Mbya no litoral Atlântico. Acredita-se, entre esses índios, que haja uma “Terra sem Mal”, uma terra perfeita, e que para se chegar a esse paraíso profetizado por seus antepassados é necessário atravessar “a grande água”. E “qualquer que seja a interpretação dada a [esse] lugar (...), ele é sempre em direção a Leste, ao mar, ao litoral atlântico do Brasil” (BRANDÃO, 1988, p. 14). Para os historiadores, ela significa não só uma terra de abundância, mas uma terra intocada, além de ter o sentido de eternidade, de um tempo de salvação em que a Terra má será destruída. E, nesta última designação, “ainda que este [paraíso] se constitua na negação dos valores morais terrenos (...), para alcançá-lo definitivamente, é preciso conquistá-lo, cumprindo as regras sociais impostas aos humanos, no mundo”. (LADEIRA, 2008, p. 126)

Entre essas regras, está aquela ligada diretamente à economia guarani e ao seu conceito de propriedade. Uma vez que existe um “ato criador que confere ao seu autor (...) todo o direito de dispor de seu trabalho e de sua obra” (LADEIRA, 2008, p. 138), os Guarani reconhecem que

tudo o que foi recebido, apesar de lhes pertencer, não pode ser vendido, pois o comércio macularia o relacionamento que esses homens têm com seus deuses.

O conceito de propriedade para os Guarani é muito diferente do que se entende na sociedade envolvente. O povo Guarani não se considera dono da terra, nem daquilo que vive nela. O que entende é que receberam de Deus o direito ao usufruto da terra, que deve ser feito de forma respeitosa, equilibrada e limitada, vigiado pelos deuses e os outros Guarani. Sem se considerar donos das terras, os Guarani respeitam entre si o domínio territorial familiar em cada tekoha, por isso não invadem ou aproveitam de seus recursos sem a devida permissão. Na economia Guarani, o princípio da solidariedade com o próximo não se manifesta de forma coletiva, em que todos trabalham juntos e todos são donos de tudo. O que existe é uma obrigação moral de ajudar sempre que o outro necessitar, de receber ajuda quando precisar e participar com alegria do trabalho do outro Guarani sempre que o outro necessite. Esta ajuda recíproca é chamada de Jopói. A generosidade é uma das virtudes mais importantes na sociedade Guarani e uma pessoa egoísta, que acumule bens, por exemplo, não compartilhando aquilo que produz com as demais, é criticada e marginalizada¹⁷.

Como se vê, o sagrado nessa cultura vai além das cerimônias realizadas nas casas de reza, *Opy*, e está além dos conceitos metafísicos que essas pessoas encontram para darem explicação às coisas simples e complexas que as cercam; ele está presente e se manifesta em todas as suas formas nos objetos produzidos pelos indígenas, nos instrumentos tocados, nas narrativas orais, na dança e nos cantos, no cultivo dos alimentos e nas relações interpessoais e com a natureza, dentre outras coisas.

Atualmente, o que se vê na mídia são índios lutando contra o Governo e empresas privadas, a fim de permanecerem em seus territórios e, com isso, preservarem sua identidade, seu modo de ser indígena. São basicamente dois pensamentos ideológicos diferentes digladiando sobre a mesma questão. Apesar da diplomacia mantida com a sociedade envolvente, os índios estão cada vez mais engajados na luta por seus direitos, principalmente aqueles ligados à demarcação territorial. Paralelamente a isso, eles continuam vivendo em suas aldeias, falando sua língua, confeccionando e vendendo artesanatos, realizando seus rituais sagrados, transmitindo às gerações mais jovens os ensinamentos de seus antepassados e convivendo com o paradoxo de sua invisibilidade nessa sociedade tecnológica e globalizada e com a desvalorização de seus saberes e tradições.

¹⁷ Fonte: Revista da Campanha Povo Guarani Grande Povo. Vida, Terra e Futuro (2007, p. 09).

Nessa luta pela manutenção de sua identidade em uma sociedade majoritária que lhe é hostil, além da transmissão de conhecimentos de uma geração a outra e da forte ideologia religiosa compartilhada por todos, de modo geral, os Guarani procuram preservar a endogamia – o casamento entre pessoas do mesmo subgrupo –, e a obrigatoriedade de moradia na aldeia:

Se um membro do grupo casar com um não índio, ou índio de outra etnia, pode ter que partir, dependendo do tipo de relação com a comunidade. Há Mbyá que diga “Se saiu da aldeia não é mais Mbyá, porque vai deixando aos poucos o antigo sistema de vida, não fala mais na língua, muda a religião. O Mbyá, puro Guarani, não pode morar perto do branco, perto de cidade”. (MACHADO, 2008, p. 34)

Monteiro (1992, p. 473) afirma que os Guarani desenvolveram e têm desenvolvido estratégias, tais quais as citadas anteriormente, que permitiram não apenas a mera sobrevivência, mas também uma recriação permanente do seu modo de ser. São elas que vêm possibilitando a preservação de suas marcas identitárias, como já foi visto e como ainda será demonstrado adiante, nos capítulos e subcapítulos que se seguem.

No próximo bloco de tópicos, discutiremos, de modo mais específico, o papel da língua na cultura estudada e partiremos, enfim, para a história de ocupação dos Guarani em terras capixabas.

2.3.1 O segredo da palavra falada: o papel da língua na cultura Guarani

A busca de conhecimentos sobre o passado distante da humanidade e sobre a origem das coisas como as conhecemos hoje está presente, com diferentes roupagens, em todas as épocas e nos mais diversos povos (FRANCHETTO; LEITE, 2004). Assuntos metafísicos ocupam um lugar cativo no cenário de questionamentos humanos e dividem espaço com outras interrogações acessíveis à investigação empírica.

A origem da humanidade é objeto de explicações da mais variada natureza; os relatos vão desde mitos¹⁸ e/ou crenças religiosas a teorias filosóficas e científicas. Em todos os relatos e propostas de que temos notícia, contudo, é perceptível a grande importância da linguagem; há uma impossibilidade de “se imaginar um ser superior ou um herói civilizador que não seja dotado da mais importante faculdade do homem: a linguagem”. (FRANCHETTO; LEITE, 2004, p. 10)

Os Kuikuros¹⁹, por exemplo, dizem que a linguagem sempre existiu, mesmo antes de existir a humanidade atual criada pelos gêmeos Sol e Lua. O mundo original era habitado por demiurgos, seres poderosos que podiam fazer tudo e se transformar constantemente. Foram eles que criaram e nomearam as coisas importantes para a vida dos índios. Ao dar um nome, os demiurgos reduziam as dimensões excessivas, quase monstruosas, das coisas originais ao seu tamanho de hoje. Desse modo, os homens perderam a mandioca primordial, que dava bebida e polvilho diretamente dos seus ramos, e ficaram com as espécies atuais, uns poucos tubérculos enterrados para cada planta. No tempo mítico, todos eram seres sobrenaturais; homens e animais falavam e se comunicavam. Assim, a linguagem sempre existiu, já que ela está na origem de tudo. (FRANCHETTO; LEITE, 2004, p. 9)

A explicação para o fato de os animais terem perdido essa capacidade de falar, segundo essa cultura, está na separação destes e dos homens em “uma série de eventos cheios de conflitos e vinganças, seguidos pelo castigo ou por um novo pacto” (FRANCHETTO; LEITE, 2004, p. 09). Mitologia à parte, o que se quer demonstrar com essa breve narrativa é a importância do papel da linguagem nas relações humanas. Ribeiro (2010a) evidencia essa importância, ressaltando que não existe condição de o homem desenvolver sua condição humana se não estiver inserido em uma comunidade étnica e alega que é nesse convívio dentro dessa comunidade que o ser humano se apropria da língua e, por meio dela, dos conhecimentos “que catalogam e denominam as coisas, mostrando de que modo elas se transformam no tempo e variam no espaço” (RIBEIRO, 2010a, p. 41).

Com ela pode reportar-se ao passado, configurar realidades ausentes, supor como será o futuro, acumular toda uma massa de saber verbalizado. Além da fala, é naquela comunidade étnica que cada ser humano aprende elementos indispensáveis para se desempenhar como homem, à base de conhecimentos e de sentimentos coparticipados. O passo essencial para alcançar a condição humana é o domínio desse instrumento que é a comunicação através da fala. (RIBEIRO, 2010a, p. 42)

¹⁸ “Mito (...): é uma concepção da vida e da natureza, uma interpretação da natureza que constitui elemento da religião (...) que se funda na imaginação e no antropomorfismo.” (EISLER *apud* JOLLES, 1976, p. 83)

¹⁹ Povo indígena do Alto Xingu, Mato Grosso.

No caso específico dos Guarani, “o saber falar a língua do grupo é a condição, senão para ‘ser’, pelo menos para ‘ser mais’, para pertencer plenamente ao grupo e ser reconhecido ou reconhecida por ele” (CHAMORRO, 2007, p. 39). Partindo desse ponto de vista é que eles mantêm a sua língua viva e plena e a constituem como um importante elemento de sua identidade, como veremos no próximo capítulo. Contra todas as formas de dominação, esse povo foi capaz de se manter vivo usando como escudo de proteção o ininterrupto processo de transmissão e ensinamento, geração após geração, de sua língua e cultura. É por meio da palavra que essa memória mítica é repassada para as crianças e mantida viva. É por meio dela que os filhos recebem de seus pais a sabedoria de seus antepassados.

Para entendermos a importância dada à palavra pela cultura guarani, é necessário recorrermos ao seu acervo mitológico, extremamente rico e complexo. Segundo suas crenças, a palavra é de origem divina e, além de sagrada, é poderosa. Ela foi concebida pelo deus criador antes mesmo de existir a Terra ou de se ter conhecimento das coisas. “Para o Guarani, a palavra é tudo, e tudo para ele é a palavra” (MELIÁ, 1989, p. 306). O aprendizado e aprimoramento do modo de ser guarani passam pelo aperfeiçoamento de seu discurso oral; é por meio dele que o índio incorpora valores, ideais e conhecimentos. Machado (2008, p. 64) afirma que o saber do grupo Mbya está profundamente ligado às noções de ouvir, falar e aconselhar. Em outras palavras, “os Guarani buscam a perfeição de seu ser na perfeição de seu ‘dizer’, de seu ‘falar’”. (GRÜNBERG, 2008, p. 11)

A fala é fundamental, o que exige a aquisição de uma capacidade básica de autocontrole ou superação da “vergonha (xi)”. Assim como o reconhecimento pelos outros da produção de uma fala instrutiva, para poder “falar no meio de muitos” (eta mbyte py). (...) Como as divindades ancestrais, ornamentadas em canto, habitam outra dimensão, seus descendentes precisam se elevar para alcançá-la. E o que os eleva é o sopro da sua fala. O pragmatismo da conduta Mbyá nunca permite que desperdicem energias inutilmente. E muito menos na fala, que constitui o seu adorno abençoado. A eloquência anima o que o homem é: divino e imortal. (MACHADO, 2008, p. 64-65)

Schaden (1969) diz que, apesar de reconhecerem a necessidade do ato sexual para que haja gravidez, os Guarani acreditam que ele não é suficiente para assegurar a concepção. É necessário que o filho seja enviado pelos deuses da seguinte forma: os Pais das palavras-almas se comunicam com o pai em sonho, ele conta a palavra sonhada à mulher e esta concebe o novo ser. Ao líder religioso, por sua vez, cabe a missão de encontrar, por meio de oração e inspiração, o

nome dessa pessoa, segundo o lugar espiritual de onde ela vem. Uma vez que ela assume o significado de alma, morrer, nesse caso, seria perder a palavra. Seguindo essa perspectiva, Ladeira (2008) entende que o próprio nome Mbya – “gente que vem de longe” – carrega em si um duplo sentido que agrega a noção de almas que provêm de regiões divinas e, por isso, distantes, configurando essa origem não terrena defendida por esse povo.

Estar no mundo não é uma casualidade para os Guaraní. É uma determinação originada em *Nhanderu retã* de onde, ao serem enviadas à terra, essas almas já trazem um modo de ser/estar no mundo, atualizado pelas palavras. Assim, os princípios e as regras que definem a cultura são perfeitos como o lugar da sua concepção e, portanto, não são questionados, mesmo quando transgredidos. Cada um, no mundo imperfeito (*yvy vai*), deve desenvolvê-los, conservando as estruturas da terra e cuidando das relações no mundo, como condição de estar. (LADEIRA, 2008, p. 132)

Com muita propriedade tem-se dito que "toda a vida mental dos Guaraní converge para 'O Além'. O seu ideal de cultura é de outra ordem; é a vivência mística da divindade, que não depende das qualidades éticas do indivíduo, mas da disposição espiritual de ouvir a voz da revelação. Essa atitude e esse ideal é que lhe determinam a personalidade". (SCHADEN, 1969 *apud* GRÜNBERG, 2008, p. 12)

Como demonstração dessa força mítica na preservação da língua, nos últimos anos, a língua Guaraní, de modo geral, mostrou estar mais viva do que nunca. Especificidades linguísticas à parte, ela é falada em cinco países – Paraguai, Argentina, Bolívia, Brasil e Uruguai –, por milhões de pessoas. Além disso, é uma das línguas oficiais do Paraguai, da Bolívia e do Mercosul; e cooficializada na Província de Corrientes/Argentina e no município de Tacuru/Mato Grosso do Sul (DIETRICH, 2010). Seu ensino tem sido ministrado em diversos cursos espalhados pelo país, o que aponta para um reconhecimento cada vez maior de sua importância.

2.3.2 Uma cultura em crise? Um breve parêntese

No Brasil, os Guaraní carregam o estigma de índios aculturados ou de estrangeiros, pelo fato de alguns deles serem provenientes do Paraguai e da Argentina e em virtude do uso de roupas e outros bens produzidos pela sociedade não índia, tais como carros, celulares, televisão e internet. Algumas aldeias contam, por exemplo, com instituições de educação e saúde, casas de alvenaria, templos cristãos e comércio. Se considerarmos a luta atual pela demarcação de seus territórios, as

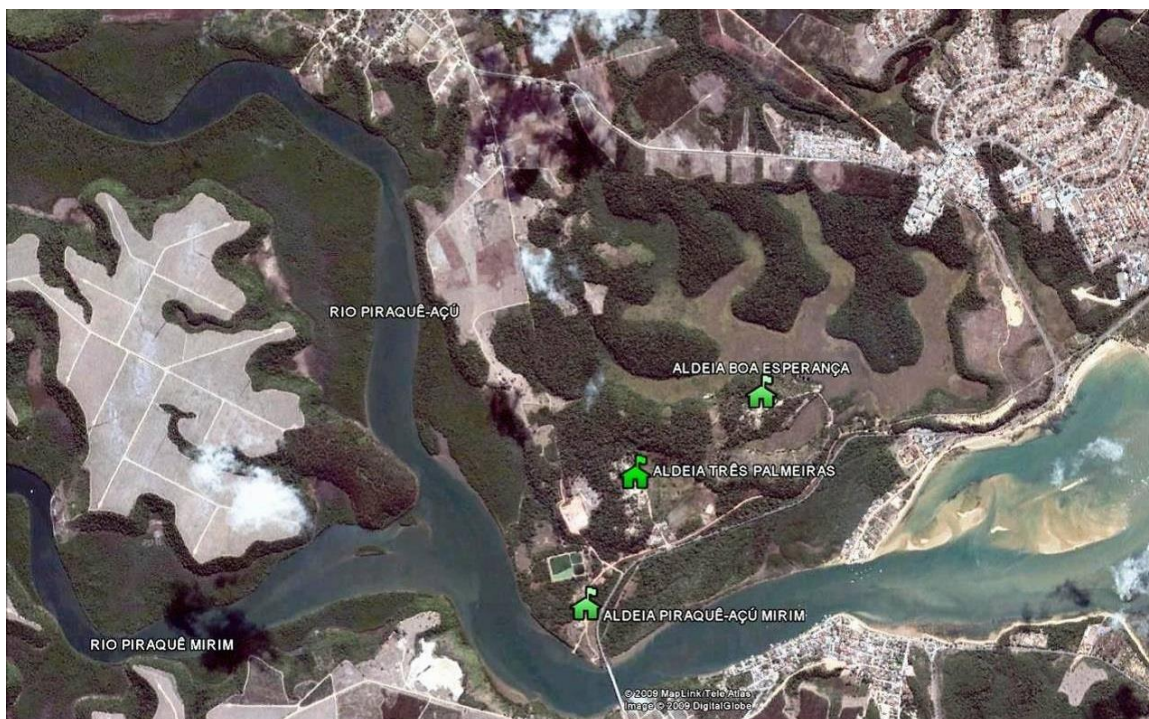
pressões externas e internas são muitas, e tais características são continuamente postas em xeque. Unidas a isso estão as críticas e a discriminação associadas ao paradoxo que lhes é imposto pela sociedade nacional: da mesma forma que são julgados por se assemelharem à população carente dessa sociedade, adotando alguns de seus modelos, eles são censurados quando não os adotam.

Ribeiro (2010b), em defesa dos índios, diz que, diante da história de opressão terrível a que foram submetidos, a atitude mínima que se poderia esperar dos não-índios é de respeito. O autor salienta que, independentemente do seu grau de integração, cada grupo permaneceu com sua identificação étnica indígena. “São índios, porém, tal como os ciganos são ciganos e os judeus, judeus. O são, apesar de tão aculturado; porque se veem e se definem como índios e porque assim são vistos pela gente com quem convivem.” (RIBEIRO, 2010b, p. 35)

Porque aprendem a falar e a escrever em português, vão para as universidades ou produzem filmes que são exibidos no exterior, esses povos não estão deixando de ser índios. Como todas as culturas, os povos indígenas não estão parados no tempo. Estão em processo constante de transformação e reconfiguração em função de novos acontecimentos e situações que se lhes apresentam. “À medida que a realidade se transforma, o homem busca novos símbolos que possam traduzir o significado das novas realidades” (GRUPIONI, 2001, p. 12). No próximo item, falaremos de maneira mais específica do histórico dos Guarani presentes no Espírito Santo.

2.4 Santa Cruz, a visão da “Terra sem Males”: os Guarani em terras capixabas

Atualmente vivem no Espírito Santo, de acordo com o censo indígena realizado pela FUNAI, em 2008, cerca de 3.000 índios, dentre Tupinikim e Guarani, localizados nas Terras Indígenas (TI) de Caieiras Velha, Pau-Brasil e Comboios e Caieiras Velha 2. Destes, 300 são Guarani, que estão distribuídos em três aldeias: Boa Esperança, *Piraquê-açu Mirim* e Três Palmeiras, localizadas no distrito de Santa Cruz, em Aracruz, e próximas ao rio *Piraquê-Açu*, como mostra o mapa a seguir:



Mapa 3: Aldeias Guarani no Espírito Santo. Fonte: Google Earth (2009), adaptado por Oliveira (2009, p. 60).

Sabe-se que os índios do litoral, devido à sua localização geográfica, foram dizimados em seu contato interétnico com os europeus. Os índios Guarani hoje aqui existentes são migrantes do Rio Grande do Sul, de onde saíram na década de 40 devido a uma invasão de suas terras por fazendeiros e posseiros interessados na cultura de erva-mate. Segundo depoimento dos próprios indígenas para esta pesquisa, eles migraram por vários anos devido à crença religiosa da Terra sem Males; como mostra o excerto a seguir:

(...) é que antigamente, como dizia minha avó, o mundo todo não tinha esse negócio de divisão né territorial... Deus fez a Terra pra estarmos assim caminhando em volta pra estar cuidando da terra do rio da natureza né não tinha fronteiras ainda aí... começaram a caminhar que ela era a sábia do grupo aí Deus sempre iluminava a Terra sem Males, a terra sagrada, por onde podia estar indo, o lugar onde pode passar a noite, passar a semana, assim e começou a caminhada né; andou pelo sul inteiro, veio pra cá aqui foi o último local onde foi feita a aldeia; as outras aldeias que têm por aí nos outros Estados foi a minha bisavó que fez aquela aldeia, era um acampamento né, aí algumas famílias se cansavam de tanto andar e ficavam um pouco em cada acampamento que fizeram aí foi formando as aldeias que têm aí agora. Mas a caminhada não era só por caminhar não, era em busca de Terra sem Males como nós sempre fala. (VLC, informante masculino de 22 anos)

A líder espiritual desse grupo, Tatantin Roa Retée, a que VLC se refere no trecho acima como sua bisavó, havia sonhado com um local sagrado e, desde então, liderou, juntamente com sua família, a *Oguata Porã*, uma longa caminhada rumo ao litoral Atlântico, profundamente marcada por conflitos com a sociedade envolvente.

A família de Tatãtxi era composta por lideranças espirituais que já haviam se deslocado de Pindovy, no Paraguai, em direção à Argentina, na região de Santa Maria, e por lá permaneceram num período de aproximadamente seis a sete anos. Por volta de 1940, após a morte de um parente, o grupo decidiu mudar-se para o Rio Grande do Sul, passando por Porto Xavier e São Miguel. De lá, então, partiram para São Paulo, na aldeia de Rio Branco, onde permaneceram por cinco anos. Seguiram para a aldeia de Itariri, Rio Comprido, Rio Silveira e Ubatuba. Formaram a aldeia de Boa Vista, ainda em São Paulo. Percorreram Parati Mirim, no Rio de Janeiro, até chegar ao Espírito Santo. No Estado, passaram pelos municípios de Guarapari, Vitória e se estabeleceram em Caieiras Velhas, região de Aracruz. (TEAO, 2009, p. 02)

Durante esses anos, aldeias foram sendo formadas ao longo da costa brasileira, o que explica a existência de comunidades Guarani que vêm desde o Sul do país até o Espírito Santo. Os sobreviventes dessa caminhada chegaram às terras capixabas por volta de 1970. Um grupo instalou-se em Guarapari e outro seguiu a líder Tatantin, que, “deparando-se com a enseada de Santa Cruz, [avistou] a “Terra sem males”, que seria compartilhada com os Tupinikim que já habitavam o local”. (SILVA, 1999, p. 32)

Os índios Guarani-mbya do litoral procuram fundar suas aldeias com base nos preceitos míticos que fundamentam a sua relação com a Mata Atlântica. No plano simbólico, consideram que, em alguns pontos do litoral, originou-se a construção do mundo Mbya pelo “criador”. Esses lugares, procurados ainda hoje pelos Mbya, apresentam, através de elementos da flora e da fauna típicos da Mata Atlântica, de formações rochosas e mesmo de ruínas de edificações antigas, indícios que confirmam essa tradição. Formar aldeias nesses lugares eleitos significa estar mais perto do mundo celestial, pois, para muitos, é a partir desses locais que o acesso a *yvy marãey*, a terra da eternidade, é facilitado – objetivo histórico perpetuado pelos Mbya por meio de seus mitos. (LADEIRA, 2008, p. 115)

A terra, contudo, não era totalmente sem males, como previa a líder espiritual. Muito antes de iniciarem a caminhada, já haviam se instalado aqui o branco e a sua cultura dominante. E, mesmo antes da chegada dos Guarani, os índios Tupinikim que viviam - e ainda vivem - no local enfrentavam problemas relacionados à exploração de mata nativa pelo homem branco, primeiro pela Companhia Ferro e Aço de Vitória (COFAVI) e depois pela Aracruz Celulose, ambas com a autorização do Estado. Desse modo, formou-se um conflito que se arrastou por 40 anos e que, no ideário indígena, talvez ainda não tenha sido resolvido. Segundo eles, faltam recursos naturais

que lhes permitam viver sua cultura de maneira completa, e isso se dá devido ao desmatamento ocorrido na região e ao empobrecimento do solo causado pelas plantações de eucalipto. Tal disputa foi marcada pela violência entre indígenas, posseiros e a empresa Aracruz Celulose, que a todo momento questionava a identidade étnica desses grupos, alegando que já estavam aculturados.

Este foi um período fortemente desfavorável ao desenvolvimento da pesquisa junto às aldeias, envolvidas na luta para a retomada de 11 mil hectares de suas terras, ainda em mãos da empresa multinacional Aracruz Celulose, desde o regime militar. Os Tupinikim tinham sido alvo de violentos atos de racismo, praticados pela multinacional e pela imprensa local, como artigos, charges, *outdoors* e cartilhas distribuídas em escolas, bancos e instituições locais e regionais, que questionavam, recorrendo ao uso dos estereótipos, sua identidade étnica e, portanto, o direito às terras. (TANGERINO, 1996, p. 04)

Abaixo, encontramos imagens de alguns dos *outdoors* promovendo campanhas contra os indígenas.



Figura 1: *Outdoors* da Aracruz Celulose. Fonte: <http://www.izip.com.br/blog/aracruz-contra-indios-e-movimentos-sociais.html>. Acesso em: 23/09/13.

Os índios que se instalaram em Guarapari, por sua vez, após uma denúncia de que o prefeito

Hugo Borges os estaria explorando com finalidades turísticas, foram levados para a Fazenda Carmésia, em Minas Gerais, que, à época, funcionava como uma espécie de reformatório indígena. Lá eles permaneceram por cinco anos, entre 1973 e 1978, e, após várias tentativas de fuga, conseguiram retornar ao Espírito Santo e se estabelecer na região de Santa Cruz, nas aldeias indígenas ali fixadas.

Hoje as terras indígenas da região encontram-se homologadas e, como ocorre em outros estados, a cultura Guarani em terras capixabas se mantém preservada. Eles mantêm a língua indígena e boa parte dos costumes e tradições de seus antepassados. Trabalham basicamente em suas roças e no comércio de artesanato. A descrição dessas comunidades será feita de modo mais detalhado no capítulo 5 desta pesquisa, que trata da Metodologia adotada neste trabalho. O próximo capítulo, por sua vez, discutirá, como o próprio título sugere, o papel da educação nas comunidades bilíngues e, em especial, nas aldeias Guarani do Espírito Santo.

3. “DA LÍNGUA QUE SE TEM À LÍNGUA QUE SE QUER TER” ²⁰: EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

“As palavras caminham, elas fazem você caminhar, pode ser por caminhos de alegria, mas também pode fazer você caminhar por caminhos de dor, também há os caminhos do cultivo de alimentos, das escrituras e dos ensinamentos.” ²¹

Neste capítulo, discutiremos sobre a educação partindo das definições de identidade, diglossia e bilinguismo – retomadas em seguida no referencial teórico, para que se tenha um melhor entendimento do que seja a educação bilíngue e intercultural no contexto indígena. A partir dessas definições, falaremos separadamente da educação no Brasil de modo geral, da educação escolar indígena com foco no ensino bilíngue das comunidades Guarani e da educação indígena no Espírito Santo. Entendemos, como explicitado por Weinreich (1970), que a análise do sistema de ensino é necessária para que se compreenda e se prevejam influências linguísticas, uma vez que a escola se realiza como agência de conservação do *status quo*, com atitudes específicas sobre a pureza da língua.

Dessa forma, em contextos interculturais, há que se redobrar a atenção sobre a educação, pois ela pode servir como um forte instrumento de aculturação, principalmente no plano linguístico, com a substituição da língua minoritária pela língua majoritária – caso seja esta a língua de ensino; e pode servir como instrumento de apoio à manutenção desta. Meliá (1999) afirma que ainda subsiste uma variedade de povos indígenas com suas línguas e culturas que não só superaram o período colonial, “mas também os embates da assimilação e integração de tempos mais recentes” (MELIÁ, 1999, p. 12). Como conseguiram e até que ponto mantiveram sua alteridade e identidade são questionamentos que pretendemos responder, partindo da análise do sistema educacional vigente.

3.1 Identidade e relação intercultural

²⁰ Título extraído do artigo *Da língua que se tem à língua que se quer*: a educação escolar indígena e sua língua de realização, de Waldemar Ferreira Netto (1994, p. 78).

²¹ Depoimento de um líder espiritual e político Guarani Kaiowá, da Terra Indígena de Dourados (CATÃO; VOGARIN, 2011, p.4).

A problemática indígena no discurso das ‘minorias’ – sem questionarmos os equívocos relativos ao termo – tem uma especificidade que não pode ser perdida de vista, “a menos que se ignore tratar-se de comunidades que vivem relações de produção próprias, que possuem modos de organização, sistema de valores próprios”. (SOUZA, 1983, p. 41)

Além da questão linguística, que é apenas um entre outros pontos que configuram a identidade de um grupo, há uma série de fatores relacionados a essas comunidades que nos permitem falar de outra cultura com costumes, modos de vida e tradições particulares. Como explicita Souza (1983, p. 41):

Apenas os índios – e isto os diferencia amplamente dos demais grupos – têm como condição imprescindível para sua sobrevivência a necessidade de respeito a um território determinado. Para eles, a terra não é uma mercadoria, mas um espaço cheio de significado.

Assim, a citação acima elucida o porquê do embate entre os índios em terras capixabas com a Aracruz Celulose. Um não índio leigo no assunto talvez pensasse ser mais lógico e até mais prudente abandonar essas terras, as quais, segundo relatos dos próprios índios, estão cada vez menos produtivas devido à devastação de grande parte da floresta nativa que havia no local e ao plantio do eucalipto, o que causa o empobrecimento do solo. Seria melhor, então, deslocar-se para outro lugar, no qual a sobrevivência enquanto sociedade tribal lhes fosse assegurada.

No pensamento indígena, contudo, deixar Santa Cruz significaria abandonar a “Terra sem males”, um local sagrado revelado a uma líder espiritual que motivou uma caminhada de mais de duas décadas; ou seja, para um grupo que tem por tradição o respeito à terra em que vive e que lhe atribui significados diretamente relacionados às suas crenças religiosas, não lutar pelas terras seria o mesmo que não lutar pelos seus ideais.

Voltando às especificidades que configuram a identidade indígena, o próprio termo ‘índio’ é genérico, já que, ao nos referirmos ao índio, estamos falando de sociedades diversas – Karajá, Tupinikim, Guaraní etc. – cada qual com suas particularidades. Tal especificidade suscita questões relacionadas a conceitos abordados por diferentes campos de estudo que resultaram em

inúmeras pesquisas, tais como os conceitos de identidade, língua, cultura, relação intercultural e nação.

Entende-se por relação intercultural uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem (FLEURI, 2001). Como vimos, essa relação constituiu-se, no Brasil, a partir dos conflitos inerentes aos ciclos de expansão colonialista iniciada no século XVI e, posteriormente, tornou-se mais complexa com as revoluções industriais a partir de século XIX (FLEURI, 2001). Por isso, de certo modo, é estranho ter-se um problema indígena em pleno século XXI, “ter de pensar em sociedades tribais isoladas quando, no resto do mundo, a expansão do capitalismo destruiu há muito sua viabilidade” (DURHAM, 1983, p.11).

Definir um lugar para o índio na sociedade nacional tem sido um desses problemas que, desde o período colonial, vem sendo discutido e ainda não foi solucionado. Há pensamentos divergentes quanto aos índios, da mesma forma que são distintas as atribuições que essa sociedade faz dos mesmos; ora eles são sinônimos de liberdade e vistos como ocupantes originais do território brasileiro, ora são classificados como primitivos e atrasados em relação ao restante da população, vítimas de toda sorte de preconceitos. Definir-se como índio hoje significa, assim, reconhecer sua diferença em relação ao “civilizado”. Tão importante quanto a definição desse lugar, é o problema da situação das línguas indígenas em face do português. Chamorro (2007, p. 41) afirma que

A mentalidade colonial e a ideologia da unidade nacional nos impuseram uma religião, uma cultura e uma língua. E nós interiorizamos acriticamente aspectos não muito exemplares do mundo ocidental e aprendemos a desprezar ou menosprezar os valores ‘autóctones’ das tradições locais e regionais. Neste contexto, as línguas e cosmologias indígenas, se não desapareceram fisicamente, sobreviveram e se desenvolveram como ‘clandestinas’ ou ‘desaparecidas’, à sombra de línguas e cosmologias supostamente universais. (CHAMORRO, 2007, p. 41)

Como explicita a autora, no período colonial o que se tinha era um processo de aculturação do índio no plano linguístico, também denominado de colonização linguística. Desde os primeiros momentos do contato, os colonizadores e administradores falam e escrevem sobre as outras línguas, instituindo, assim, um lugar para elas sem o direito linguístico de resposta: os índios não podiam contestar a interpretação portuguesa, uma vez que não sabiam o que estava sendo dito

sobre eles, nem tampouco deixar registrada sua própria interpretação, já que sua língua não possuía escrita. (MARIANI, 2004)

Essa colonização apareceu de forma ainda mais marcada em 1759, com o “Diretório dos índios”, promulgado pelo Marquês de Pombal. Firmado sob o aspecto utópico de unificação da língua e visando silenciar a língua geral e seus falantes, o Diretório dos índios reafirmava os sentidos já estabelecidos, oficializando definitivamente a língua portuguesa como uma das instituições nacionais de Portugal na colônia, já que “sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações (...) introduzir logo nos povos conquistados seu próprio idioma.” (MARIANI, 2004, p. 29). Diante disso, ainda que o substrato dessas línguas minoritárias tenha permanecido na dominante, várias delas foram completamente extintas.

Nota-se que há uma relação direta entre a língua e a história do povo que a fala; a língua, assim, também faz parte do processo de constituição da nacionalidade. A relação entre língua, nacionalidade e processos identitários, contudo, é bem mais complexa do que se imagina. Guimarães e Orlandi, em seu texto “Ética e Política Linguística” (1998, p. 7 - 8), elencam alguns pontos que mostram essa complexidade, “fazendo-nos refletir sobre o fato de que a relação entre língua e nação não é direta, nem automática, nem evidente”. Segundo os autores, temos no Brasil:

- 1) índios que, devido a uma relação de contato mais ou menos violenta com os brancos, tiveram suas línguas extintas e, por isso, não falam mais a língua materna;
- 2) índios que falam línguas produzidas por missionários ou pesquisadores que procuram revitalizar a cultura indígena;
- 3) a existência de resíduos produtivos da Língua Geral²² que ainda sobrevive em algumas regiões²³;
- 4) vestígios dos dialetos africanos;
- 5) indícios de línguas de imigrantes;

²² No Brasil, constituíram-se duas línguas gerais: a língua geral paulista (LGP), já totalmente extinta; e a língua geral amazônica, de base tupinambá, que, segundo Rodrigues (2010, p. 38), prevalece no Amazonas até hoje.

²³ Para um melhor estudo das Línguas Gerais, consulte o artigo “As Línguas Gerais Sul-Americanas”, de Aryon D. Rodrigues (1996).

6) e, finalmente, a relação entre o Português do Brasil afetado por todos esses processos identitários, e o Português de Portugal, língua de colonização.

Dessa forma,

Toda essa complexidade resulta da relação de uma língua imposta pelo colonizador e a história que vai expondo o brasileiro a diferentes ordens simbólicas sem, no entanto, deixar de representar a necessidade de unidade, seja ela qual for. (GUIMARÃES & ORLANDI, 1998, p. 8-9)

A relação língua/nação é, portanto, matizada por muitos processos, podendo ser avaliada somente numa relação de consistência histórica e singular entre a língua e seus falantes.

Em vista disso, “não é preciso que um sujeito esteja claramente inscrito em uma língua para ter sua identidade ²⁴ configurada” (GUIMARÃES; ORLANDI, 1998, p. 9), já que esse é um movimento na história, o que torna inevitável sua transformação.

A identidade, segundo Oliveira (1976), é um fenômeno bidimensional; contém a dimensão social (coletiva) e a dimensão pessoal (ou individual), em que esta é reflexo daquela. E é por meio dela que sabemos quais os contrastes entre uma sociedade e outra. A noção de identidade, segundo o autor,

implica a afirmação de nós diante dos outros. Quando uma pessoa ou um grupo se afirma como tal, o fazem como um meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontem. É uma identidade por oposição (...). No caso da identidade étnica ela se afirma ‘negando’ a outra identidade etnocentricamente por ela visualizada. (OLIVEIRA, 1976, p. 6)

Um desses contrastes é a língua materna, de que falaremos com mais propriedade no tópico 4.2.1. Schaden (1969, p. 200), contudo, salienta que “a diversidade de idiomas é talvez a barreira mais decisiva que se interpõe entre os grupos tribais e os representantes do mundo civilizado”.

²⁴ “Identidade significa a capacidade de estabelecer uma diferença observável entre si e o outro, de se diferenciar em relação ao mundo e de manter, no decorrer do tempo, a consciência de tal diferença” (FLEURI, 2001, p. 129); conceito que será retomado no Referencial Teórico.

Em vista disso, pela necessidade de comunicação fora das aldeias, é comum nessas sociedades que seus habitantes falem sua língua materna e a do grupo envolvente, tornando-se bilíngues. Ferguson ([1959] 1974) trata do bilinguismo quando, num artigo de 1959, lança o conceito de diglossia, definindo-o como “a coexistência em uma mesma comunidade de duas formas linguísticas [batizadas] de ‘variedade baixa’ e ‘variedade alta’” (*apud* CALVET, 2002, p. 59); como veremos, em pormenores, no capítulo quatro que constitui o referencial teórico deste trabalho. Cabe ressaltar aqui, que, no caso dos Guaraní do Espírito Santo, há bilinguismo; em nosso Estado, a maior parte dos membros das aldeias conhece tanto a forma alta (Português) quanto a baixa (Guaraní), ainda que o domínio da primeira em face da segunda, por alguns, não seja completo.

Diante do exposto, uma questão que surge é como ensinar a língua portuguesa na escola, para que essas barreiras possam ser transpostas, sem afetar a língua materna, visando à preservação da identidade desses grupos como um todo. Esse é, sem dúvida, um dos desafios que se coloca à educação intercultural no Brasil. A fim de discutirmos esse problema, traçamos, a seguir, um panorama da educação brasileira.

3.2 Um panorama do sistema educacional brasileiro

Todos sabemos que o quadro em que se insere o sistema educacional brasileiro é problemático; e entendê-lo é de fundamental importância para que possamos avaliar com maior clareza o contexto em que a educação escolar indígena está inserida, além de nos permitir compreender que dificuldades enfrentam os índios que frequentam as escolas regulares da sociedade envolvente. Levantamentos realizados por revistas especializadas, que discutem a organização dos sistemas educacionais estaduais e municipais, mostram por que a tão sonhada revolução pela qualidade do ensino é uma tarefa complexa. Para termos uma ideia dessa dificuldade, o cenário educacional brasileiro, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, realizado em 2011 pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais –, conta com quase 200 mil estabelecimentos de ensino, onde aproximadamente 50 milhões de alunos são atendidos por cerca de dois milhões de professores (BRASIL, Censo Escolar da Educação, 2011). Cada um desses

estabelecimentos conta com especificidades que abrangem os contextos econômico, social e cultural dos alunos e da comunidade em que as escolas estão inseridas.

Nesse ínterim, se, por um lado, há o consenso de que o professor, como protagonista desse quadro, é o principal responsável em promover a transformação no dia-a-dia da sala de aula, por outro, cabe ao Governo garantir-lhe os meios didáticos, financeiros e profissionais para que o docente cumpra com sua função. Unido a isso, temos a autonomia das escolas para decidir diversas questões – em especial as ligadas ao currículo, além de uma série de problemas relacionados ao professor, que fazem desta uma profissão desigual, com cobranças desiguais e recompensas igualmente desiguais. (GUIMARÃES; FARIA, 2007)

Segundo Guimarães e Faria (2007), estudos apontam que, para que o papel desse profissional seja recontextualizado e revalorizado, é necessária uma política nacional que crie um plano de carreira para o magistério, até então inexistente, com validade para todo o território brasileiro, além de um piso salarial nacional - cujo reajuste está em trâmite no Congresso -, que acabe com a grande disparidade dos salários dos docentes nas diferentes regiões. Além disso, faz-se necessário aumentar os salários, que estão baixos, principalmente quando confrontados com as atuais exigências do mercado e da sociedade. É de conhecimento de quase todo brasileiro que, com o salário acima da média, os professores teriam mais estabilidade e a rotatividade nas escolas seria pequena, o que permitiria a continuidade da proposta pedagógica. (GUIMARÃES; FARIA, 2007)

Outros fatores desse quadro podem ser citados, tais como o uso indiscriminado pelo professor do afastamento por meio das faltas abonadas; a infraestrutura precária de algumas escolas; a sobrecarga de trabalho dos professores, que também está relacionada à falta de um plano de carreira para o magistério; salas cheias; conteúdos ensinados que não têm ligação com a realidade do aluno; a violência no ambiente escolar e o desinteresse dos alunos, além da falta de motivação de alguns professores. As principais consequências dessa realidade são que o aprendizado do estudante acaba muito prejudicado e a vida pessoal do docente também é afetada. (GUIMARÃES; FARIA, 2007)

É certo que, nos últimos anos, políticas públicas nos âmbitos federal, estadual e municipal estão sendo elaboradas e implementadas no intuito de transformar gradualmente esse panorama, mas não é objetivo deste trabalho pormenorizá-las, e sim descrever em linhas gerais os desafios inerentes ao atual sistema educacional brasileiro que podem levar a um maior ou menor sucesso desse ensino e, com isso, mostrar em que universo a educação indígena está inserida; o foco dos próximos itens deste capítulo.

3.3 Educação indígena no Brasil

Uma vez elucidados os principais obstáculos ao efetivo sucesso do sistema de ensino do nosso país, cabe a nós dizer que, em se tratando de educação intercultural, o quadro educacional não é muito diferente, apesar dos problemas não serem os mesmos, como veremos adiante. Segundo Leite *et al* (1987, p. 242),

Várias polêmicas são recorrentes na bibliografia existente sobre o tema (...). Entre elas destacamos: a educação bilíngue (confundida com alfabetização) ou só em português, o papel da escola e da função a ela atribuída, os vários métodos e técnicas de alfabetização, a formação de monitores indígenas e as consequências que daí surgem pela constituição de uma nova especialização, criando-se um campo exclusivo de conhecimento, em sociedades em que o saber é em geral do domínio de todos. (LEITE, 1987, p. 242)

Cavalcanti (1999) afirma que o Brasil não reconhece e não encoraja o ensino bilíngue no contexto das minorias linguísticas, com exceção das comunidades indígenas, que têm na Constituição de 88 o seu direito assegurado, para essa modalidade de educação, e também reivindicado pelo trabalho de lideranças indígenas, indigenistas, entidades não-governamentais e grupos de pesquisa. Mas, afinal, o que é educação bilíngue? Como ela se dá em contextos indígenas?

Propondo-se a discutir os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue, Megale (2005) diz que ambos são complexos e podem abranger várias dimensões, ao serem definidos. Nesse intuito, a autora parte de definições unidimensionais de bilinguismo – aquelas que consideram como bilíngues os falantes de duas línguas, definindo-os apenas em termos de competência linguística,

para concepções multidimensionais, que são aquelas embasadas em teorias de comportamento linguístico, as quais serão discutidas no próximo capítulo. A autora ressalta que a “educação bilíngue pressupõe conceitos distintos em países e contextos diferenciados em função: de questões étnicas, dos próprios educadores e legisladores e de fatores sócio-políticos” (MEGALE, 2005, p. 07). A autora destaca também que, de modo geral e segundo a descrição de Harmers e Blanc (2000), a educação bilíngue é “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em (...) duas línguas” (*apud* MEGALE, 2005, p. 07), sendo dividida em dois grandes domínios: aquela que é oferecida para grupos dominantes, ou seja, a educação elitista em que às crianças são ensinadas outras línguas e ministrados os conhecimentos de culturas cujos países estão nos mais altos patamares das escalas de desenvolvimento econômico e social; e aquela educação que é oferecida a grupos minoritários, como ocorre com os indígenas e com os imigrantes.

Fishman e Lovas (1970, *apud* MEGALE, 2005), em uma perspectiva sociolinguística e buscando por essa definição de educação bilíngue, baseiam-se em três categorias: intensidade, objetivo e *status*. Na primeira, são identificados quatro tipos de programas bilíngues: 1) o bilinguismo transicional, em que a L1 é tida como o veículo facilitador na transição da L2; 2) o bilinguismo monolettrado, quando as duas línguas são usadas em todas as atividades, mas a criança só é alfabetizada na L2; 3) o bilinguismo parcial bilettrado, em que ambas as línguas são utilizadas oralmente e na escrita, mas a L1 é utilizada apenas para ministrar aquelas disciplinas ditas culturais, como história e arte; e, por último, 4) o bilinguismo total bilettrado, em que, como o próprio nome indica, todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas. No plano do objetivo, são três programas: 1) o programa compensatório, no qual a criança é instruída primeiramente na língua materna para que seja mais bem integrada no contexto escolar; 2) o programa de enriquecimento, no qual ambas as línguas são desenvolvidas desde a alfabetização e utilizadas em outras disciplinas; e 3) o programa de manutenção do grupo, em que a L1 e a cultura das crianças oriundas de grupos minoritários são preservadas e aprimoradas. (MEGALE, 2005)

A terceira categoria, *status*, compreende, como ocorre com a primeira, quatro dimensões, a saber:

A primeira delas é a língua de importância primária versus a língua de importância secundária na educação. A segunda dimensão enfatiza a língua de casa versus a língua da escola. A terceira dimensão é caracterizada pelo contraste entre a língua mais importante no mundo e a língua de menor importância. Finalmente, a quarta dimensão prioriza a relação entre a língua institucionalizada versus a língua não institucionalizada na comunidade. (MEGALE, 2005, p. 8-9)

É a combinação de programas das três categorias explicitadas que garante ou não o sucesso da educação bilíngue e, uma vez que o ensino de línguas deve ir além da aquisição de conteúdos linguísticos, esse sucesso se dá quando a aprendizagem contribui para uma educação cidadã, quando o educando compreende sua posição na sociedade, tanto a minoritária quanto a dominante. Nesse sentido, Cavalcanti (1999, p. 396) considera que o bilinguismo dessas minorias está naturalizado como invisível, pois “(...) entre aparecer no documento e ser efetivamente parte da escola existe uma distância grande e essa distância passa pelos cursos de formação de professores assim como passa pelas decisões de políticas linguísticas e educacionais”.

Sem entrarmos no mérito dessa questão, antes de descrevermos o que é e o que representa a educação indígena hoje para essas comunidades, cabe a nós fazermos um breve levantamento do papel que a escola tem representado para os índios.

Sabe-se que a educação escolar indígena no Brasil iniciou-se em 1549, por meio dos jesuítas, que tinham como objetivo converter os índios à fé católica. A política colonizadora do rei português D. João III, contudo, visava prioritariamente à aculturação desses nativos. Dois séculos mais tarde, em 1757, com as reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal, que pretendia, dentre outras coisas, impor o português como única língua da colônia, os jesuítas foram expulsos do Brasil, sendo a Aldeia dos Anjos (RS) o local onde foram aplicadas com maior empenho as determinações da coroa portuguesa. Nela, em meados de 1770, foram construídas duas instituições de ensino para os índios, ambas em regime de internato: um masculino e outro feminino, em que as crianças eram obrigadas a se comunicar apenas em português e eram ensinadas de acordo com a cultura colonizadora, com o intuito de anular toda e qualquer marca de suas culturas de origem. Por falta de alunos, em 1800, os internatos foram desativados e, com o advento do Império, a partir de 1822, tudo voltou ao que era antes, com a proposta de criação de estabelecimentos para que os índios voltassem a ser catequizados. O índio continuava a ser

visto como pertencente a uma condição étnica inferior, quando visto sob o molde da cultura ocidental cristã e, por isso, devia ser integrado e civilizado. (KAHN & FRANCHETTO, 1994)

Quase um século depois, em 1910, tal responsabilidade ficou a cargo do SPI – Serviço de Proteção ao Índio – e, posteriormente, da FUNAI, com a ministração das aulas unicamente em língua portuguesa. Apenas em 1966 é que esse quadro de aculturação e dominação começou a mudar. Foram criadas medidas para que a língua indígena fosse utilizada na sala de aula e, desde então, propostas têm sido pensadas no sentido de conferir ao índio o domínio da língua majoritária sem colocar em risco de extinção a língua minoritária. Hoje, entende-se que “a prática pedagógica na escola indígena exige um currículo específico, com projetos próprios de uma escola diferenciada, intercultural, bilíngue e/ou multilíngue; (...) assim se garantirá o respeito ao modo de ser de cada povo.” (VERA; COSTA, 2009, p. 04)

Somente em 1991 a educação indígena foi inserida na Constituição do Brasil como uma responsabilidade do Governo. “Em 1994, orientações escritas para uma política educacional indígena foram produzidas pelo Ministério da Educação (...) e, em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas” (CAVALCANTI, 1999, p. 395). Oficialmente reconhecidas como escolas indígenas, o Brasil conta hoje com cerca de 2300 instituições desse tipo e mais de 8000 professores. Atualmente, essas escolas são bi ou multisseriadas, contam com professores das próprias comunidades em seu corpo docente e oferecem, em sua maioria, apenas o Ensino Fundamental. Um dos desafios que se tem apresentado a essa modalidade de educação, como será discutido adiante, no capítulo de Análise dos Dados, é que, uma vez concluído esse ensino, os alunos são levados para concluírem seus estudos fora da aldeia, em escolas oficialmente monolíngues pouco sensíveis à realidade linguístico-cultural diferenciada dos mesmos, o que acarreta um grande número de evasão estudantil entre esses discentes.

Meliá (1999), em seu trabalho sobre educação indígena e alfabetização, tendo em vista esses anos em que a escola funcionou como principal instrumento de integração dos índios à comunidade nacional, distinguiu *educação indígena* de *educação para o indígena*. Segundo ele, a primeira faz parte dos processos próprios de aprendizagem dentro da cultura nativa, a maneira como o índio

transmite a outro sua cultura e tradição, sendo, portanto, voltada para a manutenção das peculiaridades daquela sociedade. Quanto à segunda, trata-se dessa educação integralizadora, em que a escola é tida como um espaço de transmissão de saberes da cultura dominante. Devido a essa postura adotada por décadas, é comum encontrarmos nas aldeias pontos de vista divergentes sobre a presença da escola em territórios indígenas, bem como sobre a necessidade de os índios frequentarem o ambiente escolar. Para os mais velhos, ela é uma estratégia dos brancos para afastá-los de seus rituais e, com isso, afastá-lo de sua cultura, uma vez que altera a rotina da comunidade. No caso dos Guarani, por exemplo,

(...) a Palavra não é ensinada, nem aprendida humanamente. E, para muitos [deles], resulta insensato e até provocador pretender ensinar às crianças na escola; aí está seu receio e às vezes seu enérgico rechaço à escola formal. A Palavra é um dom que se recebe dos de Acima e não é um conhecimento aprendido de um professor. (GRÜNBERG, 2008, p. 20)

Em contrapartida, há os que defendem a escola como um ambiente de resgate cultural, além de um espaço em que seus conhecimentos são aprimorados de modo que possam lutar com mais igualdade pelos seus direitos frente à sociedade envolvente. Foerste e Marcilino (2010), no artigo “Educação Guarani em Aracruz - ES: Qual escola? Qual currículo?”, concordam com esse ponto de vista, quando dizem que, se desde o início da colonização a escola foi imposta pelos brancos às comunidades indígenas, “hoje, torna-se para essas mesmas comunidades um saber fazer ‘pós-contato’ que tem sido assumido pelos índios como um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação de sua identidade”. (FOERSTE; MARCILINO, 2010, p. 03)

Considerações à parte, atualmente se entende *educação indígena* por

(...) um amplo processo que se dá formalmente numa escola em aldeia indígena, cuja função consiste, de um lado, em fornecer, devido à atual conjuntura nacional em que se insere a questão indígena mais geral, o instrumental necessário para que as populações indígenas passem a entender melhor a sociedade envolvente, de modo a poderem optar pelo seu grau de participação na sociedade nacional e fazer valer, sempre que necessários, seus direitos já adquiridos e constantes em lei. Por outro lado, concomitantemente a esse processo de decifração do mundo dos brancos, é necessário que esta educação vise a resgatar o passado indígena e permita a permanência e incorporação, de maneira criativa, do saber científico desses povos: o seu conhecimento de mundo, seu próprio modo de contar e medir, o seu domínio da natureza. (LEITE *et al.*, 1987, p. 241)

Alguns questionamentos, contudo, são levantados: de que maneira isso ocorre? Podemos dizer que temos obtido sucesso nesse processo de educação bilíngue dentro das escolas indígenas? Ou ele é mesmo invisível na prática, como citado acima e defendido por Cavalcanti (1999), no início deste Tópico?

Seguindo esses questionamentos, o portal “Povos indígenas do Brasil” traz um texto de Maria Inês Ladeira em que a autora afirma que, entre os Guarani, há reações favoráveis e contrárias ao ensino da escrita em Guarani nas séries iniciais. Segundo ela, uma vez alfabetizadas em Guarani, essas crianças perdem a fluência e a entonação da língua materna, além de destacar que poucos deles possuem certa fluência em português. Meliá, contudo, segue defendendo o papel da escola dentro das aldeias, enfatizando que ela tem sido o lugar onde se originam movimentos de resistência e reivindicação dos direitos indígenas sobre a terra, contra a discriminação e a falta de respeito aos índios.

Diante dessa exposição, cabe-nos agora voltar-nos para a situação das escolas indígenas em nosso estado, que configura o nosso próximo Tópico.

3.4 A situação escolar indígena no Espírito Santo

A implantação escolar nas aldeias do Espírito Santo iniciou-se “por meio de um processo relacionado à atuação dos movimentos sociais indígenas e da questão fundiária resultante do conflito entre as etnias Tupinikim e Guarani e a empresa Aracruz Celulose” (TEAO, 2009, p. 108). Inúmeros debates envolvendo ONGs e órgãos governamentais foram realizados para que os povos Guarani explicitassem o tipo de ensino que deveria ser oferecido em suas aldeias. Em 1995, após a criação de um documento que elencava as prioridades indígenas, em uma assembleia realizada em São Paulo, foi realizado o primeiro Seminário Indígena no Espírito Santo, em que foram discutidos temas ligados ao sistema educacional, tais como a legislação e o currículo diferenciado que incluísse a língua indígena. Entre 1996 e 1999, foi realizado o Curso de Magistério Indígena e, em 2001, lideranças das regiões Sul e Sudeste decidiram sobre a implantação de um curso específico para a sociedade Guarani, que atende pelo nome de

“Programa de Formação Escolar Guarani da Região Sul e Sudeste do Brasil – KuaaMbo’e” (TEAO, 2009, p. 111). Antes disso, os profissionais que atuavam nessas escolas eram, em sua esmagadora maioria, não índios. Esse quadro foi revertido por meio dos cursos de formação e de concurso público realizado pela Prefeitura de Aracruz, que criou a categoria “Professor Índio.” (FOERSTE; MARCILINO, 2010)

Segundo dados do INEP (2007), existem cerca de 40 professores indígenas no Espírito Santo, que atendem a sete escolas e um total de aproximadamente 590 alunos. Dessas escolas, duas são Guarani e estão localizadas nas aldeias de Boa Esperança e Três Palmeiras. Nelas, o aprendizado se dá da seguinte forma:

Os Guarani aprendem de forma bilíngue, ou seja, na língua materna e na língua portuguesa. Os professores e alunos costumam se expressar oralmente em guarani e a escrita ocorre nos dois idiomas. Quanto aos conteúdos, os Mbya aprendem aspectos da sua própria realidade e também conteúdos referentes à cultura ocidental. Plantas medicinais, espécies animais e vegetais, alimentação tradicional, artesanato, pintura corporal, músicas guarani são os temas recorrentes em todas as séries e despertam maior interesse por parte dos alunos e professores do que conteúdos do currículo municipal. (TEAO, 2009, p. 116)

Nas escolas indígenas Guarani em terras capixabas, os mais velhos participam ativamente das aulas, ensinando com os professores e transmitindo aos alunos conhecimentos da cultura Guarani. Além disso, os discentes são levados a realizar atividades fora da sala de aula, para identificarem elementos de sua cultura, tais como plantas medicinais, no território da aldeia. O tempo dedicado aos conteúdos obedece ao ritmo guarani, seguindo a lógica cultural dessa etnia. A proposta curricular se configura, dessa forma, como diferenciada, numa construção autossustentável que leva “em consideração territórios, saberes, identidades e culturas.” (FOERSTE; MARCILINO, 2010, p. 02) Nesse sentido, a escolha dos componentes curriculares deve englobar os problemas existentes nas aldeias, tais como: “a sustentabilidade, o resgate, a preservação e a divulgação da cultura, a história Guarani, a saúde e a organização sócio-espacial.” (FOERSTE; MARCILINO, 2010, p. 1-2) Além disso, na escrita da proposta pedagógica, outros fatores evidenciam-se na busca de uma educação indígena Guarani que atenda às demandas da comunidade. São eles:

(...) que os professores das escolas sejam Guarani e falem a língua; que o ensino seja bilíngue; que a educação esteja a cargo da comunidade educativa e não somente da

escola; que a educação seja intercultural; que os conteúdos escolares estejam relacionados com a realidade das aldeias. (FOERSTE; MARCILINO, 2010, p. 7)

O modelo de interculturalidade proposto, de acordo com esses princípios, é aquele em que a escola possa ser o espaço de diálogo e reflexão sobre as diferentes sociedades e sobre a realidade dos povos indígenas atualmente existentes no Brasil. Nesse sentido, os professores indígenas são escolhidos obedecendo aos seguintes critérios, além dos já citados: “o envolvimento e a dedicação aos interesses da comunidade, o conhecimento da realidade sociocultural dos alunos (...) e o conhecimento da cultura indígena e da cultura nacional” (TEAO, 2009, p. 120).

Diferentemente do que ocorreu até os anos 90, quando a escola não era benquista pelos mais velhos, sendo considerada por eles como um instrumento civilizatório e de integração do índio à sociedade nacional, atualmente as instituições estudantis dentro da comunidade são vistas por quase todos como um meio que possibilita a diminuição da desigualdade social entre os povos indígenas e a comunidade brasileira e que oferece mecanismos de defesa política aos mesmos (TEAO, 2009). Apesar de ainda existirem opiniões contrárias, muitos Guarani de Aracruz acreditam que é por meio do ensino da língua portuguesa que eles irão adquirir um melhor entendimento da legislação vigente e serão menos lesados em seus direitos, como pôde ser verificado durante as entrevistas realizadas para a composição do banco de dados deste trabalho, às quais nos reportaremos adiante. Essas múltiplas visões são resultado do contato entre os dois universos, indígena e não indígena, nesse processo de reconfiguração do espaço escolar. Acredita-se que, ao se reapropriarem desses elementos que dantes contribuíram para a dizimação de culturas inteiras, os índios possam criar novas possibilidades de sobrevivência e convivência não só com a sociedade envolvente, mas também com outras comunidades minoritárias.

Entendendo a importância da escola como um possível risco à manutenção da língua guarani é que se fez necessária a presença deste capítulo, que será retomado em alguns posicionamentos durante nossa análise. Antes dela, contudo, faremos uma descrição pormenorizada do Referencial Teórico utilizado para embasá-la, o que será feito no próximo capítulo.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

“Language contact is considered by some anthropologists as but one aspect of cultures contact.”²⁵

Neste capítulo, apresentaremos o Referencial Teórico que embasará nossa posterior análise do processo de manutenção/ substituição da língua Guaraní no Estado do Espírito Santo. Dessa forma, abordaremos, primeiramente, a Teoria Sociolinguística e a relação entre linguagem e sociedade. Em seguida, iremos concentrar-nos no Contato Linguístico, focalizando, dentre seus múltiplos temas de interesse, aqueles que são mais importantes para este trabalho, como o bilinguismo, os âmbitos/domínios de usos das línguas, a diglossia, as atitudes linguísticas e os fatores sociolinguísticos que levam à manutenção ou à substituição de uma língua.

4.1 Sociolinguística: linguagem e sociedade

Trudgill (2000), em sua obra *Sociolinguistics: an introduction to language and society*, inicia sua discussão sobre a relação intrínseca entre linguagem e sociedade citando o caso hipotético de duas pessoas desconhecidas que se encontram em um ambiente público. Para diminuir o distanciamento entre elas ou apenas para fazer passar o tempo, elas começam a conversar, por exemplo, sobre o tempo. Desde o início desse diálogo, a primeira pessoa pode descobrir coisas da outra com certa facilidade, não tanto pelo que ela diz, mas pela forma como se diz, pois nosso sotaque e nosso discurso mostram de onde viemos, além de apresentarem outras características que podem ajudar os estranhos a terem uma opinião sobre nós.

Todos temos uma linguagem, estamos inseridos em uma sociedade e pertencemos a uma determinada cultura, com exceção dos casos de crianças que foram criadas por e como animais

²⁵ (WEINREICH, 1970, p. 92).

Línguas em contato, de acordo com os antropólogos, é mais um aspecto das culturas em contato.

veiculados pela mídia internacional²⁶. Não há como negar que existe uma relação profunda entre linguagem e sociedade. Nesse sentido, torna-se imprescindível que, nos estudos linguísticos, haja também o conhecimento da organização da sociedade que veicula essa língua. Pessoa (2010) afirma que

(...) língua e sociedade são duas realidades que se inter-relacionam de tal modo que é impossível conceber-se a existência de uma sem a outra. É no seio da sociedade, com suas particularidades e afinidades, que as falas fluem, que a interação ocorre. (p. 01)

Trudgill (2000), nessa mesma perspectiva, considera também que a função da linguagem vai além de simples comunicação; é por meio dela que o homem estabelece relacionamentos, sedimenta suas descobertas e registra os fatos históricos. O autor resume essas funções em dois aspectos gerais que exemplificam a inter-relação linguagem e sociedade: 1) a função da linguagem em estabelecer relações sociais; e 2) o papel desempenhado pela linguagem como ferramenta ou veículo pelo qual as informações são transmitidas. Dessa forma, a língua pode ser um fator importante na identificação de um grupo e, uma vez que a sociedade se reflete por meio dela, a mudança social pode produzir uma correspondente mudança na língua.

Romaine (1995) acrescenta que se pode assumir, como premissa de trabalho sobre a língua, que não existam quaisquer comunidades em que os aspectos sociais não tenham qualquer impacto sobre a língua. Não há, segundo ela, a possibilidade de duas línguas diferentes representarem uma realidade social da mesma maneira. A autora corrobora, desse modo, com a ideia de que a língua exerce um papel crucial enquanto agente de transmissão de uma cultura, ratificando o vocabulário como um inventário dos itens que a cultura categoriza a fim de dar sentido ao mundo. Romaine (1995) salienta, contudo, que a língua não é simplesmente um reflexo de uma realidade externa; ao classificar as coisas, impor uma estrutura sobre o mundo social, a língua nos ajuda a construir um modelo do mesmo.

Cabe ressaltar, mais uma vez, como foi dito no terceiro capítulo deste trabalho, que a linguagem e suas práticas sociais mantêm, assim, segundo Carneiro *et al.* (2013), um estreito relacionamento

²⁶ Dentre os mais famosos, temos o caso de John Ssebunya, o menino, que após um problema familiar, foi encontrado vivendo com macacos em Uganda no ano de 1991; sendo ele um dos temas do livro “*Savage girls and wild boys*” de Michael Newton (NEWTON, 2002), (BBC NEWS, 2002).

com a construção identitária de um povo. Appel e Muysken (1996) declaram ainda que as formas linguísticas não ostentam significados em si mesmas, “*sino sólo en tanto que los participantes en la interacción coinciden con ese significado. Esto último es crucial: el significado social de una lengua no depende sólo del hablante, ni del oyente, sino del común acuerdo entre ellos*”²⁷ (APPEL; MUYSKEN, 1996, p. 45 - 46).

Seguindo essa mesma perspectiva, Achard (1989) afirma que

A língua, promovida a critério de identidade, é tratada de uma certa maneira como a alma das nações e, independentemente de qualquer julgamento de valor, procede do que os positivistas do século XIX designavam com o termo metafísica: a suposição de uma essência escondida das nações, da naturalidade dos povos e das sociedades. (ACHARD, 1989, p. 54)

Appel & Muysken, por exemplo, em seu texto “*Bilingüismo y contacto de lenguas*” (1996), quando discutem sobre língua e identidade, levantam as seguintes proposições: 1) a língua não é só um instrumento de comunicação de mensagens, o que é especialmente notório em comunidades plurilíngues em que vários grupos têm sua própria língua; 2) o grupo se distingue por meio de sua língua, e as normas e valores culturais do grupo se transmitem por meio dela; os sentimentos grupais se enfatizam mediante o uso da língua própria do grupo, e os membros que não pertencem a ele ficam excluídos de suas transações; 3) as línguas transmitem significados e conotações sociais.

Nas últimas décadas, como reconhecimento dessa relação entre língua e sociedade, o que se constitui uma sensível marca identitária, vem crescendo e se solidificando uma nova disciplina da Linguística: a Sociolinguística, que entende a linguagem como um fenômeno social e, por isso, propõe-se a estudá-la levando em conta o seu contexto sociocultural e examinando suas várias conexões (ROMAINE, 1995), como veremos com maiores detalhes nos tópicos seguintes deste Capítulo.

²⁷ (...) mas apenas quando na interação os falantes concordam com esse significado. Este último é crucial: o significado social de uma língua não depende somente do falante, nem do ouvinte, mas do comum acordo entre eles. [Neste capítulo e nos demais, todas as traduções são de nossa autoria.]

A Sociolinguística entende que a língua não é um código estático, usado sempre da mesma maneira: “*that language is a very variable phenomenon, and that this variability may have as much to do with society as with language*”²⁸ (TRUDGILL, 2000, p. 21). Definindo a linguagem como um fenômeno variável cuja variação está ligada à sociedade, os estudos sociolinguísticos vêm contribuindo, ao longo dos anos, para a compreensão das implicações políticas, educacionais e socioculturais, não somente em se tratando das línguas majoritárias e suas variedades, mas também das minorias étnicas e linguísticas, tais como os grupos indígenas.

Cabe destacar que, como campo de estudo, a Sociolinguística teve seu desenvolvimento a partir da década de 1960. Esse modelo de sistematização e análise, como é conhecido, teve como principal expoente o americano William Labov, que se propôs a analisar o inglês falado na ilha de Martha’s Vineyard, em Massachusetts/ EUA. Nesse trabalho, ele descreveu a centralização dos ditongos por meio de entrevistas realizadas com 69 informantes, classificados segundo sua ocupação e faixa etária e a distribuição geográfica da ilha. Por meio dos resultados, Labov chegou à conclusão de que há “correlação de padrões sociais com o padrão distribucional de uma variável linguística” (LABOV, 2008, p. 62), colocando a variação linguística como um princípio passível de ser descrito e analisado cientificamente.

Antes disso, contudo, outras pesquisas foram realizadas. Dentre elas, merecem destaque os estudos de Weinreich ([1953] 1970), cujas pesquisas incidiram sobre o contato de línguas em comunidades bilíngues, no qual embasaremos boa parte de nosso trabalho, e de Herzog, que analisou a dinâmica de interação dialetal. Cabe lembrar que foi com a publicação de *Empirical foundations for a theory of language change*, que Weinreich, Labov e Herzog lançaram em 1968, as novas abordagens teóricas e metodológicas para as investigações sobre a mudança estrutural da língua, encaixada na sócio-história da comunidade na qual era verificada essa evolução. (FARACO, 2006)

Em linhas gerais, a Sociolinguística engloba uma multiplicidade de possíveis investigações e enumera cinco categorias de inferências desse campo de conhecimento, a saber: 1) as

²⁸ A linguagem é um fenômeno muito variável, e esta variabilidade pode estar relacionada tanto com a sociedade quanto com a linguagem.

características pessoais dos informantes; 2) os estilos linguísticos, casual e formal; 3) as características sociais, tais como sexo/gênero, idade e classe social; 4) os fatores socioculturais; e 5) os fatores sociológicos. Desse modo, segundo Mollica e Braga (2010), a Sociolinguística

[...] parte do pressuposto de que as alternâncias de uso [da língua] são influenciadas por fatores estruturais e sociais. Tais fatores são também referidos como variáveis independentes no sentido que os usos de estruturas linguísticas são motivados e as alternâncias configuram-se, por isso, sistemáticas e estatisticamente previsíveis.

Em vista disso, dentro dessa multiplicidade de investigações proporcionada pela Sociolinguística, é que se insere a Teoria do Contato Linguístico, sobre a qual discorreremos no próximo tópico.

4.2 Línguas em contato: a definição sociocultural do contato linguístico

Os estudos do contato linguístico tiveram como seu expoente o pesquisador Uriel Weinreich ([1953] 1970), a partir de sua obra *Language in contact: findings and problems*. Tendo por base o estruturalismo, Weinreich analisou os contatos de línguas na Suíça; enfatizando seus resultados por meio da amostra dos “inúmeros tipos de interferência que se dão em cada caso específico” (COUTO, 2009, p. 59). Além disso, Weinreich tratou, em sua obra, dos aspectos socioculturais do contato, além dos métodos e das oportunidades que promove. Antes da pesquisa de Weinreich, houve outras; dentre elas, a de H. Paul (1891), que dedicou um capítulo de seu manual *Prinzipien der Sprachgeschichte* à questão da mistura das línguas como um dos problemas que a Linguística enfrentava (OGLIARI, 2003).

Thomason e Kaufman (1988, *apud* COUTO, 2009) também têm seu trabalho considerado como um marco importante nos estudos de contato de línguas. Segundo Couto (2009),

Eles encaram o fenômeno em questão da perspectiva da gramática comparada, ou seja, da Linguística Histórica, sob o nome de ‘Linguística Genética’. Para eles, contrariamente ao que defendem muitos autores, todos os âmbitos da gramática de uma língua podem sofrer interferência da gramática de outra língua, não apenas o léxico. Além disso, eles enfatizam as causas externas, sócio-históricas, atribuindo um papel

marginal às causas internas, estruturais (...). A mudança linguística induzida pelo contato (...) é encarada como um processo de adaptação, embora os autores não perfilhem uma orientação epistemológica ecológica nem darwinista. (COUTO, 2009, p. 59 – 60).

Ainda com respeito aos estudos de contato de linguístico, de acordo com Matras (2011), manifestações sobre o contato linguístico são encontradas em uma grande variedade de estudos, a saber: na aquisição da linguagem, no seu processamento e produção, no discurso e na conversação, nas funções sociais da linguagem, além de também abranger a política, a tipologia e a mudança linguística.

Mas, afinal, o que é o contato linguístico? Montrul (2013), ao discutir os aspectos sociais do bilinguismo, define o contato linguístico como sendo o momento em que duas ou mais línguas coexistem em um mesmo espaço geográfico, e difere esse tipo de bilinguismo – social – daquele que se reserva ao uso de duas línguas pelo mesmo falante – individual. Em outras palavras, o contato de línguas, segundo a autora, é um bilinguismo social; ocorre dentro de uma comunidade de fala²⁹. Weinreich (1970) explica que, quando um grupo falante de uma língua está em contato com outro grupo falante de outra língua, as idiossincrasias tendem a anular-se mutuamente, enquanto que os atos de fala socialmente determinados e os processos característicos de um grupo como um todo se tornam significativos.

Couto (2009), por sua vez, também entende o contato de línguas como essa coexistência de duas ou mais línguas no mesmo espaço, conforme apontado por Montrul (2013); mas acrescenta que, antes de qualquer coisa, o contato linguístico é um contato de povos que vivem e convivem em um mesmo território; o que é ratificado na teoria de Weinreich (1970), quando diz que línguas em contato são consideradas por muitos antropólogos como mais um aspecto do contato entre culturas.

Maranhão (2011), em seu estudo de latinismos e galicismos no inglês, vai mais além quando conceitua o contato de línguas. Ela o define como

²⁹ Por comunidade de fala, entendemos o que Fishman (1979) denomina comunidade linguística em seu estudo sobre Sociologia da Linguagem; segundo ele, comunidade linguística é “aquela cujos membros participam pelo menos de uma variedade linguística e das normas para seu uso adequado” (FISHMAN, 1979, p. 54). Para maiores informações sobre as definições de comunidade de fala e comunidade de língua, consultem-se, por exemplo, Couto (2009), dentre outros.

[...] uma situação em que línguas ou variedades de língua se influenciam, em decorrência principalmente de contiguidade geográfica (áreas de fronteira), proximidade social (interação entre grupos sociais distintos) ou conquistas e migrações, quando os falantes podem inclusive se misturar em uma única comunidade e secundariamente em virtude de viagens ou exposição a meios de comunicação de massa. (MARANHÃO, 2011, p. 06)

O contato de línguas em territórios e espaços geográficos, como cita a autora, muitas vezes tem raízes históricas. São várias as circunstâncias e eventos sociopolíticos que conduziram e conduzem a esse tipo de situação: “*los procesos de expansión territorial, los procesos de unificación territorial, las situaciones postcoloniales, la inmigración, y el cosmopolitismo o la globalización*”³⁰ (MONTRUL, 2013, p. 30). Em muitas dessas situações, os nativos aprendem a língua dos estrangeiros e vice-versa.

Matras (2011) acrescenta, ainda, que a característica definidora da situação de contato é a sua função como um novo meio de comunicação, a necessidade que se coloca em uma situação de interação entre línguas e grupos populacionais culturalmente diferentes; segundo o autor, essa necessidade de se comunicar se configura de várias maneiras, que vão desde o contato social mínimo, cujo único propósito é o comércio, a contatos intensos entre grupos que falam línguas diferentes dentro de uma mesma comunidade ou, até mesmo, dentro de uma mesma família. E Trask (2006) lembra que “poucas línguas estão – ou já estiveram – suficientemente isoladas para evitar todo tipo de proximidade, e, portanto, virtualmente, toda língua mostra alguma prova de contato antigo ou moderno entre línguas” (TRASK, 2006, p. 64). Para Couto (2009), na verdade,

(...) tudo tem a ver com o espaço. Assim, populações se deslocam (conceito espacial) para o território de outra população. A co-presença no espaço leva à interação entre os dois povos/línguas, que pode levar a um estado de comunhão que, por seu turno, poderá resultar em comunicação. No início, tentativas de comunicação interlinguística. Com a convivência, as línguas serão processadas nas mentes dos indivíduos, o que pode levar um lado a apropriar-se da língua do outro, mesmo que fortemente marcada pela própria L1, ou ambos os lados formarem uma terceira realidade, um meio unificado de intercomunicação. (COUTO, 2009, p. 50)

Dentro dessa perspectiva, Couto (2009) salienta que, quando se trata de fronteiras políticas, não há uma linha que separa uma língua da língua vizinha. Em se tratando de fronteiras linguísticas,

³⁰ Os processos de expansão territorial, os processos de unificação territorial, as situações pós-coloniais, a imigração, e o cosmopolitismo ou a globalização.

não se pode determinar quando termina o domínio de uma língua e começa o de outra. Essa proximidade espacial, segundo ele, facilita a convergência linguística; enquanto que o seu contrário, a distância espacial, funciona como facilitador da divergência linguística.

Incutida nos termos de convergência e divergência está a noção de solidariedade linguística. Fasold (1996), em sua descrição teórica dos conceitos de convergência e divergência apresentados pelo psicólogo social Giles (1973, *apud* FASOLD, 1996), declara que, de certo modo, a convergência é a expressão de um sentimento de unidade entre as pessoas que participam de uma situação comunicativa. Enquanto que a divergência reflete a ideia de separação, de distanciamento da pessoa com quem se fala, evidenciando a caracterização desses fenômenos como sendo individuais. “*Si un individuo adapta su habla para concordar con el modelo lingüístico de un nuevo grupo, de tal manera que ese modelo se convierta en su medio normal de expresión lingüística, ello indica una fuerte tendencia a integrarse en ese grupo*”³¹ (FASOLD, 1996, p. 249). Em contrapartida, “*la divergencia deliberada y autoconsciente tal vez ocurra cuando el hablante y el interlocutor no sólo son de comunidades distintas, sino que también existe una hostilidad entre ambas comunidades*”³² (FASOLD, 1996, p. 316).

Desse modo, tendo em mente que o espaço territorial é a base para o contato linguístico, seja ele por meio de migração ou por situações fronteiriças, Couto (2009) detectou quatro situações em que os povos e suas respectivas línguas entram em contato; em todas elas, PL1 representa o lado mais forte econômica, política e militarmente, além de ser o povo de prestígio; enquanto que, PL2 representa o lado mais fraco, seguindo esse mesmo princípio. Assim sendo, na primeira situação de contato identificada pelo autor, um povo (PL2), ou parte dele, se desloca para o território de PL1 - que constitui, como já vimos, uma comunidade relativamente estruturada, “que tem uma língua estabelecida e estabilizada” (COUTO, 2009, p. 51). Esse tipo de contato pode levar a vários resultados, dentre eles está o que chamamos de Lei da 3ª geração, ou Lei das Três Gerações, abordado pelos diversos autores que tratam do contato linguístico, tais como

³¹ Se um indivíduo adapta sua fala para concordar com o modelo linguístico de um novo grupo, de tal maneira que esse modelo se converta em seu meio normal de expressão linguística, ele indica uma forte tendência a integrar-se a esse grupo.

³² A divergência deliberada e autoconsciente talvez ocorra quando o falante e o interlocutor não só são de comunidades distintas, mas também quando existe uma hostilidade entre elas.

Weinreich (1970 [1953]); Fishman (1967); Appel e Muysken (1996), que a denominam como Lei da 4ª geração, sem variações no significado; Coulmas (2005); Montrul (2013) etc. De acordo com essa lei,

(...) a primeira geração (quando migra já adulta) aprende quando muito uma variedade pidginizada da língua hospedeira. Os seus filhos geralmente aprendem a língua do país hospedeiro e a dos pais, sendo, portanto, bilíngues, continuando a usar a língua original em todas as interações intragrupais. Os netos, porém, tendem a preferir a língua da nova terra, mantendo, quando muito, um conhecimento passivo da língua original dos antepassados. A quarta geração frequentemente não tem quase nenhum conhecimento da língua dos antepassados. (COUTO, 2009, p. 52)

Cabe lembrar que os resultados podem diferir dependendo de uma série de fatores, como a natureza de PL1 e PL2, as condições em que se dá esse contato, além do sentimento de pertencimento étnico que se traduz em uma resistência cultural (COUTO, 2009); como veremos mais adiante, no Tópico 4.2.3, que discorrerá sobre a Etnicidade.

O segundo tipo de contato se dá quando PL1, considerado o povo mais forte, desloca-se para o território de PL2. Essa situação pode ser exemplificada com a história de conquista de um povo pelo outro, tais como a que se deu com os portugueses e espanhóis na América Latina. O resultado mais comum encontrado aqui é a imposição e implantação da língua e da cultura dos conquistadores ao povo conquistado. (COUTO, 2009)

A terceira situação de contato, por sua vez, representa o caso em que tanto PL1 quanto PL2 se deslocam. Nesse caso, o deslocamento de ambos se dá para um terceiro território, alheio a qualquer uma das partes. O principal resultado desse tipo de contato é o surgimento de um pidgin – que é um sistema linguístico simplificado que serve à comunicação –, e de um crioulo, que se refere à formação de uma nova língua, que passa a ser a materna das crianças desse povo (COUTO, 2009). Dessa forma, tanto o pidgin quanto o crioulo decorrem de uma interação interlinguística, “na qual se faz necessária uma adaptação mútua, ou unidirecional, dependendo das relações de força em presença” (COUTO, 2009, p. 179).

O quarto tipo de contato linguístico, de acordo com Couto (2009), abrange, em linhas gerais, duas situações de contato, a saber: 1) “quando membros de PL1 se deslocam, temporária ou

sazonalmente, para o território de PL2 e/ou membros de PL2 se deslocam para o território de PL1” (COUTO, 2009, p. 54); e, 2) nas situações fronteiriças, sobretudo aquelas em que existem acidentes geográficos, tais como rios e montanhas – nesse caso, cada um dos lados pode falar a própria língua quando se desloca para o território vizinho, ou a língua de maior prestígio é utilizada por ambos os grupos, nas interações interlinguísticas.

De maneira sucinta, os estudos sobre contato linguístico envolvem temas de variados tipos. No nível linguístico, temos: “pidgin – pidginização’, ‘crioulo – criouliização’, substrato, superestrato e adstrato, empréstimo, transferência, interferência, diglossia, diglossia e bilinguismo, dialetos bilíngues em contato, variação e variabilidade (...)” (OGLIARI, 2003, p. 1075), dentre outros. No nível social, que é o tema desta pesquisa e que, portanto, nos interessa mais de perto, temos, por exemplo, os fatores que influenciam na manutenção ou na substituição de uma língua. Couto (2009) sintetiza seis fatores que intervêm nesse processo. São eles: 1) a **quantidade** de pessoas: quanto maior o número de pessoas que constituem o grupo que se desloca, maior a chance de manutenção e imposição de sua língua; 2) o **tempo** de permanência no novo território; 3) a **intensidade** do contato; 4) o **poder** econômico, político e militar de ambos os lados; 5) a **atitude** de resistência cultural, que, se for tomada pelo povo minoritário, pode levá-lo a, pelo menos, demorar em ser assimilado pela sociedade envolvente; e, por último, 6) a **(des)semelhança tipológica** entre as línguas em contato – quanto mais parecidas as línguas, mais chances elas têm de serem assimiladas e vice-versa. Esses aspectos serão detalhados adiante, nesta pesquisa.

Em resumo, para concluir este tópico, que introduz os tópicos seguintes, fazemos, novamente, portanto, menção a Couto (2009), quando diz e reafirma que “são diversos tipos de contato que constituem a dinâmica das línguas. São eles que provocam a evolução linguística. Com isso podemos inferir que toda mudança na língua é causada por algum tipo de contato” (COUTO, 2009, p. 181).

No próximo item deste aporte teórico, falaremos do bilinguismo, retomando alguns pontos já tratados no capítulo anterior. E, nos seguintes, discorreremos sobre os conceitos da Teoria do Contato de Línguas que são pertinentes a esta pesquisa, como os conceitos de etnicidade,

lealdade, identidade e as atitudes linguísticas, os quais são básicos para entendermos os fatores de manutenção e perda linguística, essenciais para a análise proposta.

4.2.1 Bilinguismo e Diglossia: as funções das línguas em grupos bilíngues

Em nosso país, impera a imagem mítica de que vivemos em um país monolíngue. Dessa forma, é apagado do imaginário popular o conhecimento da existência de outras línguas – em nosso caso, as línguas indígenas e de imigração. Mas não é somente no Brasil que esse cenário predomina; Romaine (1995) explica que existe cerca de trinta vezes mais línguas que países no mundo, o que implica que praticamente todos eles são bilíngues/ multilíngues, mas, mesmo assim, é o monolinguismo que representa a norma, já que faz parte do ideal de alguns países promover apenas uma língua em nível nacional (VERMES; BOUTET, 1989).

Nessa perspectiva, Vermes e Boutet (1989, p. 08) afirmam que:

A existência de várias línguas no mesmo território nacional coloca-as, de uma só vez, na esfera das questões sociais. Mas se todos os países conhecem situações de plurilinguismo de fato – senão de direito –, eles não administram politicamente estas questões nem as dominam socialmente da mesma maneira. Sabe-se que existem países oficialmente bilíngues e até multilíngues (...). A esta situação, onde várias línguas existem no mesmo território nacional, os Estados respondem por administrações diversas. Segundo as políticas linguísticas postas em prática, as respostas dos grupos e comunidades linguísticas também são diversas.

Nesse sentido, os autores salientam que as línguas não são, dessa forma, meros objetos científicos estudados pelos linguistas; elas são também, como já vimos, objeto de práticas sociais e, “como tais, estão ligadas a Estados particulares, a políticas linguísticas específicas e a territórios distintos” (VERMES; BOUTET, 1989, p. 09).

Com relação ao Brasil, não se podem ignorar os contextos bilíngues de minorias, uma vez que, no mapa brasileiro, pode-se localizar, segundo Cavalcanti (1999, p. 388):

- i. comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente na região norte e centro-oeste;
- ii. comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc) na região Sudeste e Sul, que mantêm ou não sua língua de origem;
- iii.

comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes.

Além das comunidades citadas por Cavalcanti (1999), poderíamos incluir também a de surdos. Considerações à parte, o termo bilinguismo tornou-se cada vez mais amplo e de difícil conceituação a partir do século XIX. À primeira vista, essa conceituação não parece ser uma tarefa tão complexa, uma vez que, na visão popular, bilíngue é aquela pessoa que consegue se comunicar em duas línguas sem grandes dificuldades. Para os pesquisadores da linguística, contudo, independentemente de sua disciplina, alguns questionamentos vêm à tona: somente indivíduos fluentes em duas línguas devem ser considerados bilíngues? A proficiência nas duas línguas deve ser o único critério na avaliação da presença ou não do bilinguismo? O indivíduo que fala a L2, mas não a escreve, deve ser considerado bilíngue? Existem graus diferentes de bilinguismo que podem variar de acordo com o tempo e a circunstância? (MEGALE, 2005).

Megale (2005), objetivando apresentar alguns conceitos de bilinguismo e educação bilíngue, aponta que o primeiro termo, em linhas gerais, pode definir indivíduos que possuem duas línguas; e ressalta, numa perspectiva multidimensional, que indivíduos com duas ou mais línguas – aqui sob o termo multilíngues³³ – e com diferentes graus de proficiência podem ser incluídos nesse grupo. Dentre as ponderações que a autora faz está a de que, na definição de bilinguismo, quatro questões devem ser consideradas: 1) o grau de proficiência; 2) a função e o uso das línguas; 3) a alternância de códigos³⁴; e 4) a interferência de uma língua na outra. A autora apresenta ainda as seis dimensões da definição do bilinguismo descritas por Harmer e Blanc (2000) e suas respectivas definições. São elas:³⁵

- 1) A *competência relativa*, que prioriza a relação entre as duas competências linguísticas e que traz em si as definições de bilinguismo balanceado, quando o falante possui competência linguística equivalente em ambas as línguas; e bilinguismo dominante, quando a competência é maior em uma língua que em outra;

³³ Cabe ressaltar que tudo o que se disser sobre bilinguismo, vale também para multilinguismo, uma vez que aquele é um aspecto deste, “como Uriel Weinreich já havia notado” (COUTO, 2009, p. 113).

³⁴ Também conhecida sob o nome *code-switching*.

³⁵ Tópicos baseados em MEGALE, 2005, p. 3 – 5.

- 2) A *organização cognitiva*, da qual se obtêm os termos bilinguismo composto – “quando o indivíduo apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes” (MEGALE, 2005, p. 4), e bilinguismo coordenado, quando essas representações são distintas: o primeiro é mais comum àqueles indivíduos que aprenderam as duas línguas quando criança dentro de um mesmo contexto³⁶; o segundo, por sua vez, é comum ao indivíduo que aprendeu a L1 e a L2 em contextos diferenciados;
- 3) A *idade de aquisição* das línguas, considerada de extrema importância, já que afeta o desenvolvimento linguístico, cognitivo, sociocultural e neuropsicológico do indivíduo bilíngue. Neste ponto, têm-se três tipos de bilinguismo, nos quais não nos deteremos: bilinguismo infantil, adolescente e adulto, que caracterizam as faixas etárias em que a L2 é aprendida pelo falante.
- 4) A *presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente social em questão*. Nesta dimensão, o bilinguismo pode ser classificado como endógeno - quando as duas línguas são utilizadas como nativas na comunidade, com ou sem propósitos institucionais; e exógeno - no qual as línguas são oficiais, mas sem fins institucionais;
- 5) O *status* atribuído às línguas na comunidade. De acordo com o *status* das línguas envolvidas, o indivíduo pode desenvolver duas formas de bilinguismo: o aditivo, quando as duas línguas são valorizadas, ou seja, a L2 é aprendida sem causar prejuízos à L1; ou o subtrativo, quando a aquisição de uma segunda língua provoca a perda da língua materna;
- 6) A *identidade cultural*, que divide os bilíngues em biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. Os dois primeiros são relativos à identificação do indivíduo com uma ou com as duas culturas; o segundo refere-se aos bilíngues que renunciam à identidade ligada a sua língua materna e assume a identidade cultural da L2; o último, por sua vez, caracteriza o indivíduo que desiste de sua identidade cultural, mas falha na tentativa de adotar os aspectos culturais da comunidade falante de L2.

³⁶ Essa situação também é denominada bilinguismo simultâneo, que ocorre quando a criança aprende a falar em duas línguas ao mesmo tempo, tendo, portanto, duas línguas maternas. Esse tipo caracteriza o bilinguismo ideal, isto é, quando o falante desenvolve, desde cedo, nas duas línguas, uma competência igual à de um monolíngue. (HEREDIA, 1989, p. 183).

Em linhas gerais, tendo em vista o grau de complexidade na definição do termo, como pôde ser demonstrado, consideraremos o bilinguismo como a capacidade de um indivíduo de valer-se de dois sistemas linguísticos; no caso do presente trabalho, o português e o guarani.

Diante do exposto, temos que, numa comunidade bilíngue, os indivíduos fazem uso das duas línguas que sabem. Entretanto, esse uso não é aleatório; o que existe, normalmente, é uma especialização desse uso, no sentido de que as duas línguas não servem para os mesmos propósitos ou para as mesmas funções. Essa especialização recebe o nome de *diglossia*, termo cunhado por Ferguson (1974 [1959]) que se refere a duas variedades de uma mesma língua.

De acordo com Montrul (2013, p. 29), a diglossia de Ferguson pode ser definida como

(...) la relación entre dos variedades de un idioma que se usan en una comunidad lingüística, cada una con diferente función. La variedad que se utiliza en situaciones formales se llama *alta* y la variedad utilizada en situaciones informales se llama *baja*.³⁷
(MONTRUL, 2013, p. 29)

Como afirma Ferguson (op. cit.), “por comodidade de referência, a variante superposta na diglossia será chamada de variante H (*high*) ou simplesmente H, enquanto que os dialetos regionais serão chamados de variantes L (*low*), ou simplesmente L. Todas as línguas definidoras têm nomes de H e L” (FERGUSON, 1974, p. 101).

Para um melhor entendimento das categorizações de língua alta (A) e baixa (B), é necessária a conceituação de língua majoritária e minoritária. De acordo com Ferguson (1974), para que uma língua seja considerada majoritária, ela deve ser falada por mais de 25% da comunidade, além de ser a língua oficial e de ensino em, pelo menos, 50% das escolas de educação básica do país; caso contrário, ela seria considerada minoritária (SEIFFERT, 2009). Dessa feita, por variedade Alta entende-se a língua que ocupa a posição de prestígio; é fortemente padronizada e aprendida na escola e empregada em contextos institucionais, como na literatura e nas universidades, posição esta que, de modo geral, é ocupada pela língua majoritária. A variedade baixa, por sua vez, é aquela a que se atribui pouco ou nenhum prestígio pelos falantes. Tendo sua existência até mesmo negada, em alguns casos, ela é usada nas conversações informais entre amigos e

³⁷ (...) a relação entre duas variedades de um idioma usados em uma comunidade linguística, cada uma com função diferente. A variedade que se utiliza em situações formais se chama *alta* e a variedade utilizada em situações informais se chama *baixa*.

familiares (CALVET, 2002). “Assim, além da compartimentalização das funções com que se empregam os sistemas linguísticos coexistentes numa comunidade, a diglossia se caracteriza, ainda, pela hierarquização destas” (MARANHÃO, 2011, p. 10).

Em se tratando da diglossia, da maneira como Ferguson (1959, *apud* CALVET, 2002, p. 60) teorizou, as situações de uso são caracterizadas, portanto, pelo conjunto de traços relacionados a seguir:

- uma divisão funcional de usos: a variedade alta é utilizada na igreja, na correspondência, nos discursos, na universidade etc., enquanto a variedade baixa é utilizada nas conversações familiares, na literatura popular etc.;
- o fato de a variedade alta gozar de um prestígio social de que a variedade baixa não goza;
- o fato de a variedade alta ter sido utilizada para produzir uma literatura reconhecida e admirada;
- o fato de a variedade baixa ser adquirida “naturalmente” (é a primeira língua dos falantes), enquanto a variedade alta é adquirida na escola;
- o fato de a variedade alta ser fortemente padronizada (gramáticas, dicionários etc.);
- o fato de a situação de diglossia ser estável e de poder durar vários séculos;
- o fato de essas duas variedades de uma mesma língua, ligadas por uma relação genética, terem uma gramática, um léxico e uma fonologia relativamente divergentes.

Assim, tem-se que, nos estudos de diglossia dentro de uma mesma língua, levam-se em conta os nove fatores elencados por Ferguson (1974), a saber: 1) as **funções**: H e L, como já vimos, são usadas para diferentes propósitos; 2) o **prestígio** das variedades: H é vista como variedade de maior prestígio; 3) a **herança literária**: em muitas situações diglósicas, a literatura é escrita, principalmente, na variedade alta da língua – também conhecida como padrão; 4) a **aquisição**: L é a variedade que é aprendida primeiro – é a língua da mãe, a língua do lar – ao passo que H é aprendida na escola; 5) a **padronização**: H é estandardizada, a língua das gramáticas, dicionários e demais textos canônicos; 6) a **estabilidade**: situações de diglossia são, geralmente, estáveis, segundo o autor, por séculos ou, talvez, milênios; 7) a **gramática**: a gramática de H é mais complexa que a gramática de L; 8) o **léxico**: H possui um vocabulário que L não tem e vice-versa; 9) a **fonologia**: H e L compartilham os mesmos elementos fonológicos, mas H possui um quadro fonêmico mais complexo. (FERGUSON, 1974; SCHIFFMAN, 2008)

Desde que Ferguson apresentou, pela primeira vez, o termo diglossia e os fatores supracitados, esse conceito vem sendo amplamente aceito pelos sociolinguistas. À construção original de

Ferguson (1974), outros teóricos seguiram desenvolvendo o conceito, agregando a ele várias considerações. Segundo Fishman (1979), Gumperz (1961), por exemplo, reconheceu que existe a diglossia não só em casos de multilinguismo, mas também entre variedades de uma mesma língua. O próprio Fishman, anos mais tarde, ao retomar a questão da diglossia, acrescentou que “pode haver diglossia entre mais de dois códigos e, sobretudo, que esses códigos não precisam de uma origem comum, uma relação genética” (FISHMAN, 1979, *apud* CALVET, 2002, p. 61); assim, qualquer situação colonial, por exemplo, que põe em presença duas ou mais línguas, implica a diglossia.

No que diz respeito às funções, em se tratando do bilinguismo social, a diglossia se refere à especialização do uso de duas línguas diferentes. Numa comunidade bilíngue, ocorre o entendimento social permanente de separar as línguas para usos específicos. Nessa perspectiva é que Fishman (1979), retomando o conceito de diglossia e, estendendo-o às sociedades bilíngues, delimitou quatro configurações possíveis que podem surgir entre diglossia e bilinguismo, numa situação de contato linguístico em que uma das variedades é considerada alta e outra, baixa. São elas:

- 1) Diglossia e bilinguismo: quando há a coexistência de duas línguas, distribuídas de maneira estável e com funções sociais distintas;
- 2) Diglossia sem bilinguismo: configuração em que se verifica a separação absoluta das funções das línguas, no qual o domínio de cada uma delas pertence a grupos sociais específicos;
- 3) Bilinguismo sem diglossia: quando a alternância no uso das línguas é instável e ocorre de acordo com os assuntos, as funções, a situação e os papéis dos interlocutores;
- 4) Nem bilinguismo, nem diglossia: ocorre apenas quando há o isolamento absoluto da comunidade linguística, sem a presença de contato linguístico e cultural.

Fishman (1979), em sua descrição, diz que, em uma situação de bilinguismo com diglossia, uma comunidade não pode manter as duas línguas sobre uma base estável após três gerações, se ambas estiverem sendo usadas nas mesmas funções sociais, a menos que esse bilinguismo social tenha uma compartimentalização sociolinguística funcional institucionalmente protegida. E

acrescenta que “estas observaciones deben llevarnos a la conclusión de que muchas comunidades lingüísticas modernas que se estiman normalmente monolingües están por el contrario marcadas tanto por la diglosia como por el bilingüismo³⁸” (FISHMAN, 1979, p. 124).

Weinreich (1970 [1953]), por sua vez, quando acrescenta que alguns fatores que fazem com que uma língua seja dominante em um sistema bilíngue são a utilidade da língua, seu papel no avanço social e seu valor literário-cultural. Assim, é provável que a relação entre as línguas seja a mesma para a maioria dos bilíngues em um ambiente não diferenciado. Alguns outros fatores também devem ser analisados, tais como a idade em que as línguas são aprendidas, o uso da escrita e o envolvimento emocional do indivíduo com as línguas, como descrevemos no tópico anterior (WEINREICH, 1970 [1953]).

Na definição de língua dominante e língua minoritária, Couto (2009) afirma que

Quando algumas [das] nações europeias (...) começaram a dominar outras regiões do mundo, impuseram implícita e explicitamente sua cultura e sua língua aos povos conquistados. Sempre que temos bilinguismo ou multilinguismo societário haverá [então] uma língua dominante, em geral a língua do povo dominante. As demais línguas terão um *status* subordinado, frequentemente de língua minoritária, sobretudo se o número de seus falantes for menor do que o da língua dominante [ou majoritária]. (COUTO, 2009, p. 114)

Desse modo, as funções das línguas em uma comunidade bilíngue podem ser analisadas e classificadas de diferentes maneiras. Schmidt-Rohr (1932), por exemplo, distingue nove domínios ou âmbitos³⁹ de uso da língua, a saber: a família, o *playground*, a escola (com subdivisões), a igreja, a literatura, a imprensa, o exército, os tribunais e a administração. Esse regime pode ser adequado em determinadas situações, ainda que domínios como “a família” tragam problemas de diferenciação. Mark (1938, *apud* Weinreich, 1970) usou, segundo

³⁸ Essas observações devem nos levar à conclusão de que muitas comunidades linguísticas modernas que se estimam normalmente monolíngues estão, ao contrário, marcadas tanto pela diglossia como pelo bilinguismo.

³⁹ O *âmbito* adota a organização como base conceitual e é definido por Fishman como algo mais abstrato: um acúmulo de contextos ou situações características ao redor de um tema central que estrutura a percepção que o falante tem dessas situações. Dessa forma, o sociolinguista que investiga as comunidades bilíngues necessita determinar que âmbitos são relevantes, o que pode variar de uma comunidade para outra (Appel; Muysken, 1996). Outros teóricos trazem a definição de âmbito sob o nome “domínio”, tais como Weinreich (1970), Appel e Muysken (1996) e Coulmas (2005). O termo “âmbito”, por sua vez, além de Fishman (1967), também pode ser encontrado em Appel e Muysken (1996) e Fasold (1996).

Weinreich (1970), uma programação mais detalhada das funções, enquanto Barker (1947, *apud* Weinreich, 1970), ao contrário, divide as funções sociais da linguagem simplesmente em familiar/íntima; informal; formal e intergrupar – um esquema que também parece, segundo Weinreich (1970), suficientemente articulado para muitas comunidades bilíngues.

Do ponto de vista da interferência, por exemplo, as várias funções das línguas podem ser significativamente classificadas de acordo com o efeito de conservação que elas produzem sobre o comportamento da fala. No discurso cotidiano, que visa apenas à inteligibilidade, o cuidado com a dicção é negligenciado; então, aqui, a interferência pode ser abundante. Em outros níveis conservadores, no entanto, a força da “normalização” pode funcionar como regulador da interferência. A escola, por exemplo, na situação monolíngue, ajuda a manter uma linguagem conservadora padronizada e, na situação bilíngue, suporta, além de normas da língua majoritária, alguns empréstimos estrangeiros. Nesse sentido, é necessário o estudo do sistema de ensino, se houver, para que se compreenda e preveja influências linguísticas. O que a escola realiza como agência de conservação no desenvolvimento da linguagem não é acidental, mas faz parte de um amplo contexto cultural com suas atitudes específicas de manter a *pureza* da linguagem. (WEINREICH, 1970)

A constatação de que a própria língua materna não é uma língua padronizada aplicável em todos os tipos de comunicação formalizada (atividades governamentais, literatura, rádio, escolas etc.) muitas vezes deixa as pessoas indiferentes às interferências que nela ocorrem. No entanto, é consenso que a língua aprendida primeiro, conhecida como “língua materna”, está em uma posição privilegiada para resistir à interferência. Nesse sentido, a importância de se priorizar a aprendizagem, segundo Weinreich (1970), é tamanha que, para ele, o fator *língua materna* em estudos desse tipo deve ser levado em conta desde o início.

Para finalizar este tópico, devemos destacar o que Weinreich (1970, p. 89-97) chamou de *congruências* entre os fatores linguísticos e socioculturais que devem ser levados em conta

quando se analisa o contato entre duas línguas. Esses fatores podem, dependendo de cada comunidade específica, estimular ou inibir a interferência de uma língua na outra.⁴⁰ São elas:

- 1) Áreas geográficas: a divisão entre zonas rurais em oposição às comunidades urbanas bilíngues e suas respectivas características linguísticas;
- 2) Indigenidade: quando ocorre o cancelamento das fronteiras intergrupais em decorrência da imigração, o migrante fica menos resistente às interferências da outra língua, pela necessidade de se adequar ao novo ambiente e porque rompe com a tradição dos casamentos endogâmicos.
- 3) Grupos culturais ou étnicos: constituição de grupos étnico-culturais distintos nas situações de contato linguístico, levando ao biculturalismo e ao bilinguismo;
- 4) Religião: as fronteiras religiosas são uma importante barreira à integração das comunidades, mais eficientes nesse sentido que o próprio uso de línguas distintas;
- 5) Raça: a relação entre raça e fronteira linguística se verifica quando uma das comunidades prioriza os casamentos endogâmicos, desestimulando, de maneira contundente, as uniões intergrupais;
- 6) Sexo: congruência que se expressa em diferenças de estilos linguísticos ou traços de fala característicos de homens ou mulheres, dificultando a apropriação da fala de um grupo por outro;
- 7) Idade: constitui a congruência em que, nos grupos de língua materna, as gerações que se seguem aos migrantes influenciam o processo de mudança de língua, uma vez que, na terceira geração, comumente, os indivíduos são monolíngues. Desse modo, forçosamente, os pais e avós são levados a se comunicar na língua dominante para se fazerem entender;
- 8) *Status* social: imigrantes das classes média e alta tendem a adotar a língua dominante com maior facilidade que aqueles das classes menos favorecidas, seja pelos objetivos sociais serem diferentes, seja pelo grau mais elevado de conservadorismo desses últimos;
- 9) Ocupação: trata-se de termos próprios de determinadas profissões; neste caso, existe uma resistência maior aos empréstimos;

⁴⁰ As congruências de Weinreich, mais recentemente são estudadas como fatores de manutenção/substituição de uma de duas línguas que entram em contato.

- 10) População urbana ou rural: a população rural , às vezes, desenvolve uma atitude hostil em relação aos centros urbanos, o que pode ocasionar, por parte da primeira, uma resistência a inovações que partam destes.

Weinreich (1970) evidencia que, nos estudos do contato linguístico, análises puramente linguísticas são condenadas; há que se levar em conta os fatores extralinguísticos aliados a esses fenômenos, além de pautar a investigação no falante e nos usos concretos que o mesmo faz da língua. Desse modo, as funções sociais das línguas e a congruência da língua materna, como explicitados anteriormente, merecem ser descritas não porque permitem uma classificação simples das línguas, mas sim porque os vários *modus vivendi* criam padrões típicos de comportamento linguístico e de interferência ou resistência às interferências.

Nos próximos tópicos, abordaremos três temas imprescindíveis para o processo de manutenção ou, como dissemos anteriormente, para a configuração de um bilinguismo social estável, se empregados em favor da língua materna: a etnicidade, as fontes de lealdade e as atitudes linguísticas.

4.2.2 Etnicidade e lealdade linguística

Tudo aquilo que diferencia um grupo do outro, segundo Appel e Muysken (1996), constitui a identidade do grupo. Ainda que não haja critérios fixos, um grupo se considera grupo étnico, com uma identidade étnica específica, quando é suficientemente diferente de outros grupos. Dessa forma, quando esse grupo possui uma língua própria, converte-se em um grupo etnolinguístico.

Por muito tempo acreditou-se que os grupos étnicos desapareceriam, devido a uma integração dos mesmos às sociedades dominantes, mas isso não aconteceu, o que reflete uma nova realidade social: a etnicidade, termo que se impôs nas ciências sociais a partir da década de 70, que, de modo geral, “é uma construção política, histórica e narrativa a partir da qual se estabelecem e negociam posições identitárias” (ROMERO, 2002, p. 12).

Fishman (1989) declara que

Ethnicity is not usefully definable in terms of units of size or scale. It may be a property of aggregative units as small as bands, clans or settlements, or it may characterize aggregative units occupying specific regions in particular countries, entire countries or even several neighboring countries, ethnic affiliation and political affiliation need not be identical. Ethnicity strains toward a self-contained, self-sufficient, culturally autonomous basis of aggregation, strains toward and is experienced as being societally complete, inter-generationally continuous and historically deep⁴¹. (FISHMAN, 1989, p. 05)

Ainda segundo esse autor, etnicidade não é sinônimo de cultura e, para falarmos de etnicidade, devemos ter em conta três dimensões diferentes: 1) a paternidade/ família: dimensão em que a etnicidade está ligada ao sentimento de continuidade; 2) o patrimônio: o legado da coletividade, perspectivas e comportamentos que nos definem (música, roupa etc.); e 3) a fenomenologia: que se refere ao significado que atribuímos à paternidade e ao legado, e tem a ver com as atitudes subjetivas dos indivíduos diante do seu pertencimento a um grupo étnico potencial. (FISHMAN, 1989)

Ross (*apud* Appel e Muysken, 1996), por sua vez, apresenta outra noção de etnicidade e distingue duas escolas na definição desse pensamento, a saber:

- 1) Objetiva: defende que a etnicidade de um grupo se define por suas instituições e modelos culturais concretos. Esta perspectiva se limita à dimensão de patrimônio de Fishman;
- 2) Subjetiva: supõe que a etnicidade reflete um sentimento da comunidade compartilhado por todos os membros, embora não diferencie suas roupas ou mesmo língua. Esse pensamento obscurece a importância de outros fatores objetivos não compartilhados.

Cabe lembrar ainda que a língua materna ou minoritária não é um aspecto indispensável da etnicidade; é apenas uma de suas manifestações de identidade mais óbvias e é muito suscetível a

⁴¹ Etnicidade não é utilmente definida em termos de unidades de tamanho ou escala. Pode ser uma propriedade de unidades agregadoras como pequenas faixas, clãs ou assentamentos, ou pode caracterizar unidades agregadoras ocupando regiões específicas em determinados países, países inteiros ou mesmo vários países vizinhos, em que a filiação étnica e a filiação política não precisam ser idênticas. Etnicidade é autossuficiente, com base culturalmente autônoma independente de agregação, é experimentada como sendo socialmente completa, intergeracionalmente contínua e historicamente profunda.

substituições e deterioração. Precisamente, onde os grupos minoritários tentam integrar-se na cultura majoritária, a função habitual da língua materna decresce, passando a manter uma função ritual (APPEL; MUYSKEN, 1996). Sendo assim, não existe uma relação necessária e categórica entre língua e etnicidade; a língua pode estar incluída ou não na bagagem cultural do grupo, ainda que, de acordo com a visão subjetiva, os membros do grupo tendem a associar uma coisa e outra – algo necessário para que se compreendam alguns aspectos do bilinguismo, como vem sendo apresentado. (APPEL; MUYSKEN, 1996)

Uma vez entendido esse conceito, é que abrimos caminho para um melhor entendimento de outro fator nos estudos de manutenção, substituição e perda linguísticas, já que ele está diretamente ligado à etnicidade de uma determinada comunidade: a lealdade linguística.

O estudo sociolinguístico do contato precisava de um termo para descrever um fenômeno a respeito da língua que fosse correspondente ao que o nacionalismo o é da nacionalidade, e a expressão **lealdade linguística** tem sido proposta com esse intuito. A língua, segundo Weinreich (1970), como uma nacionalidade, poder ser pensada como um conjunto de normas de comportamento; e lealdade linguística, como o nacionalismo, seria o mesmo que designar o estado de espírito da língua (como a nacionalidade) como uma entidade intacta, e, em contraste com outras línguas, assume uma posição elevada em uma escala de valores, uma posição na necessidade de ser “defendida”. Lealdade linguística, como o nacionalismo, pode ser uma *idéé-force* que enche o cérebro e o coração do homem com novos pensamentos e sentimentos e leva a traduzir a sua consciência em atos de ação organizada. Em resposta a uma mudança linguística iminente, ela produz uma tentativa de resistência diante dessa possível mudança, como uma reação à interferência. Ela faz uma versão padronizada da língua como um símbolo e uma causa. (WEINREICH, 1970)

Lealdade linguística pode ser definida, então, como um princípio de seu conteúdo específico que varia de caso para caso, em nome do qual as pessoas vão reunir-se a seus companheiros falantes, consciente e explicitamente, para resistir às mudanças em uma das funções de sua língua, ou na estrutura, ou no vocabulário. Assim, a lealdade linguística e os mecanismos afins de defesa são fenômenos de grande importância que requerem tratamento sistemático, mesmo que, por razões

compreensíveis eles, sejam considerados irrelevantes em termos descritivos da linguística estrutural. Seguindo essa linha de pensamento, Weinreich afirma que o grau de lealdade exibido varia de acordo com fatores socioculturais de uma situação de contato. (WEINREICH, 1970)

Nessa perspectiva, Weinreich (1970) afirma que é em uma situação de contato linguístico que as pessoas mais facilmente se tornam cientes das peculiaridades de sua língua, e é aí que a língua padronizada mais facilmente se torna o símbolo de integridade do grupo. Mesmo que não se restrinjam a situações imediatas de contato, os sentimentos de lealdade provavelmente têm alguma reação a uma ameaça real ou imaginária para a língua. Como reação a uma ameaça, manifestações de lealdade linguística talvez possam ser vistas em uma estrutura conceitual semelhante às empregadas pelos antropólogos no estudo do nativismo. (WEINREICH, 1970)

Linton (*apud* WEINREICH, 1970), em sua análise de movimentos nativistas, classifica os grupos culturais em contato mais objetivamente como dominante ou dominado e, subjetivamente, como inferior ou superior. Pode-se dizer que, nesse sentido, se um grupo se considera superior, mas na prática tem que ceder ao outro grupo em algumas das funções de sua língua, ou tem que preencher as lacunas de vocabulário por meio de empréstimos da outra língua, um sentimento de lealdade ressentido pode ser fomentado. Assim, a lealdade à língua, como um movimento nativista, é pouco provável que ocorra em situações em que ambas as sociedades estão satisfeitas com seu relacionamento atual.

Os membros mais *realistas* de um grupo objetivamente dominado podem tentar melhorar sua situação, associando-se ao grupo dominante. A visão de tal *traição*, no entanto, invariavelmente causa ressentimentos entre os membros mais fortes do grupo dominado, um ressentimento que traz consigo uma inabalável lealdade linguística. Reações divergentes à lealdade e o consequente ressentimento podem ser encontrados em quase qualquer tipo de contato do grupo congruente com uma divisão da língua materna: contato étnico e cultural, populações imigrantes e indígenas, estratos sociais inferiores e superiores, zonas urbanas e rurais e faixas etárias. (WEINREICH, 1970)

A forma como se divide o grupo dominado pode, por vezes, ser explicada pela sua composição interna. Como diz Linton, a tendência nativista vai ser mais forte nessas classes de indivíduos que ocupam uma posição privilegiada e que sentem que esta posição está ameaçada pela mudança cultural. Esse fator pode produzir uma divisão na sociedade, em que os indivíduos ou grupos favorecidos entregam-se a um nativismo racional, enquanto que aqueles em posições menos favorecidas estão ansiosos pela assimilação.

É também pertinente observar que a ação social no campo da linguagem por vezes tem sido baseada em uma manipulação de lealdade linguística. Normalmente, é verdade, quando uma comunidade de língua materna é exposta ao contato, a lealdade para com a sua língua divide-se a ponto de os setores mais leais recorrerem à autopiedade e exortação dos menos leais. Mas, ocasionalmente, líderes com visão mais habitual tentarão aumentar a lealdade linguística de seus companheiros falantes por meios racionais organizados. O raciocínio por trás desses programas, seus sucessos e fracassos também precisam ser estudados para uma melhor compreensão da interação de fatores estruturais e socioculturais no desenvolvimento da linguagem. (WEINREICH, 1970)

Continuando nossa descrição dos estudos que favorecem ou não à manutenção de uma língua, apresentaremos, a seguir, as atitudes linguísticas da maneira como são descritas, basicamente, nos estudos de Appel e Muysken (1996), que estão diretamente relacionadas aos conceitos de etnicidade e lealdade linguística que acabamos de apresentar.

4.2.3 Atitudes linguísticas

“A sociolinguística analisa o comportamento linguístico desde um ponto de vista sociológico. Entre fatores como idade, sexo e classe social, atitudes são consideradas importantes para explicar esse comportamento” (KAUFMANN, 2011, p. 121). O fato de que as línguas não são somente instrumentos objetivos e socialmente neutros que transmitem um significado, mas sim estão relacionadas com as identidades dos grupos sociais ou étnicos, tem consequências para a avaliação social das línguas e para as atitudes que elas provocam, ou seja, se há uma relação

intensa entre língua e identidade, esta relação deveria manifestar-se nas atitudes dos indivíduos para com essas línguas e seus usuários. Como exemplo, ainda que de maneira superficial, pode-se dizer que as línguas minoritárias, algumas vezes, não são mantidas por falta de atitudes positivas em relação a elas. (KAUFMANN, 2011)

Em sua origem, o conceito de *atitude* dizia respeito aos comportamentos humanos e suas motivações, sem que isso estivesse diretamente ligado à linguagem. A partir dos anos 1960, contudo, por meio de sua pesquisa sobre bilinguismo realizada no Canadá, o psicólogo social Wallace Lambert, conforme aponta Calvet (2002), apresentou importantes contribuições para o estudo das atitudes no campo linguístico.

A partir desse momento, tendo sido colocado como objeto de interesse dos linguistas, o conceito de atitude passou a ser visto como envolvendo a esfera da língua, fundamentando-se nos julgamentos, sejam eles positivos ou negativos, que o indivíduo faz de sua própria fala e da fala dos demais; “no primeiro caso, o falante ‘valorizará sua prática linguística, ou tentará, ao invés disso, modificá-la a um modelo prestigioso’; já no segundo, ‘as pessoas serão julgadas de acordo com o seu modo de falar’” (PINTO; FRAGA, 2011, p. 152). É nesse contexto que passamos a conhecer o termo como *atitude linguística*⁴².

As questões relacionadas às atitudes linguísticas estão inseridas, desde então, na Sociolinguística, da mesma forma em que estão outros conceitos descritos neste trabalho, dentre eles o bilinguismo e a diglossia. Da mesma forma como esses termos, as atitudes linguísticas abrangem as noções de língua, cultura e sociedade para explicar os fenômenos linguísticos, uma vez que “pressupõem que em dada sociedade, ou mesmo entre sociedades, existem variedades de língua e de estilo que acabam por coexistir de forma contrastante e, muitas vezes, competitiva” (PINTO; FRAGA, 2011, p. 158).

⁴² As atitudes linguísticas também são estudadas pela **Sociologia da Linguagem**, que tem como um de seus expoentes Joshua A. Fishman. (FISHMAN, 1979) “Em poucas palavras, a sociologia da linguagem focaliza toda gama de tópicos relacionados com a organização social do comportamento linguístico, incluindo não só o uso da língua *per se*, mas também as atitudes linguísticas e comportamentos manifestos em relação à língua e seus falantes”. (FISHMAN, 1974, p. 25)

Segundo Appel e Muysken (1996), as principais teorias desenvolvidas dentro desse estudo podem ser divididas em duas vertentes: 1) a *perspectiva comportamental*, na qual as atitudes devem ser estudadas mediante a observação das respostas a determinadas línguas – seu uso em interações reais; e 2) a *perspectiva mentalista*, que considera que as atitudes são um estado interno e mental que pode dar lugar a certas formas de comportamento. Esta é perspectiva, segundo esses autores, seguida pela maior parte das investigações.

De acordo com a perspectiva mentalista, a atitude pode ser analisada levando-se em conta três componentes, conforme aponta Kaufmann (2011)

(...) a componente cognitiva, refletindo convicções e crenças sobre o objeto da atitude; a componente afetiva, considerando a avaliação positiva ou negativa do objeto da atitude; e a componente conativa, na qual ‘crenças e valores emocionais relevantes são transformados em intenções comportamentais mais ou menos específicas’ (p. 122).

Dessa forma, há dois métodos que são empregados com muita frequência na investigação das atitudes linguísticas. São eles:

- Técnica de Pares Ocultos ou *Matched Guise Technique*, desenvolvido por Lambert no Canadá. Neste método, são realizadas gravações de vários falantes perfeitamente bilíngues que leem o mesmo fragmento em prosa nas duas línguas. Os informantes avaliam e classificam as características de personalidade dos falantes, mediante as chamadas “escalas semânticas diferenciais” (*semantic differential scales*);
- Questionário: composto por várias perguntas de julgamento sobre a língua e o uso linguístico, que podem ser abertas ou fechadas. Exemplos delas são as desenvolvidas por Kaufmann, que, em uma pesquisa realizada na fronteira do México com os Estados Unidos, perguntou, dentre outras coisas, “quem é mais religioso/materialista/amável etc. – os mexicanos ou os estadunidenses?” (KAUFMANN, 2011, p. 132).

Dessa forma, tem-se que os resultados dos estudos de atitudes linguísticas se baseiam na suposição de que as línguas ou variedades linguísticas são objetivamente comparáveis gramatical e logicamente, mas o que causa as diferenças na avaliação subjetiva dos fragmentos da fala são as

diferenças de posição social dos grupos etnolinguísticos. Nesse sentido, duas hipóteses se contrastam: 1) a hipótese do valor inerente, em que uma variedade é melhor ou mais atrativa que a outra; e 2) a hipótese do valor imposto, na qual uma variedade é considerada mais atrativa ou melhor que a outra porque é falada pelo grupo com mais prestígio ou *status*.

Em vista disso, Pinto e Fraga (2011) declaram que, no estudo sobre as atitudes linguísticas, é comum a circulação de termos como *estereótipo*, que se refere ao ato de categorizar e estigmatizar um grupo, envolvendo, nesse caso, juízos de valor que podem ser compartilhados pela opinião pública; *consciência linguística* e *percepção linguística*, termos que se referem “à prática da percepção, descrição e avaliação da comunicação” (PINTO; FRAGA, 2011, p. 160), dentre outros.

Entretanto, a demonstração de uma atitude negativa diante de sua própria língua, por parte de falantes de línguas minoritárias não implica que não a tenham em consideração. A língua pode ser valorizada por razões sociais, subjetivas ou afetivas, especialmente no caso de falantes das gerações jovens em contextos de emigração ou por pessoas que se sintam orgulhosas de sua cultura minoritária. Essa forma de *lealdade linguística* reflete as estreitas relações existentes entre a língua e a identidade social dos grupos etnolinguísticos, ainda que não haja uma relação direta entre língua e identidade (APPEL; MUYSKEN, 1996).

Tendo-se visto os fatores supracitados, pode-se compreender melhor o próximo Tópico, o qual falará de maneira específica dos processos de manutenção, perda e substituição linguística, objeto de nossa pesquisa.

4.3 Manutenção, substituição e perda linguística

“El grado de bilingüismo, el uso de cada lengua y el mantenimiento de las dos lenguas en una sociedad bilingüe están ligados a muchos factores políticos y sociales”⁴³ (MONTRUL, 2013, p.

⁴³ O grau de bilinguismo, o uso de cada língua e a manutenção das duas línguas em uma sociedade bilíngue estão ligados a muitos fatores políticos e sociais.

31); nesse sentido, quando duas línguas coexistem, uma minoritária e outra majoritária, pode se tornar muito difícil manter o mesmo nível de conhecimento em ambas e a mesma frequência de uso. Pensando nisso, é que a partir dos anos sessenta, por meio dos estudos de Joshua Fishman (1967 *apud* COULMAS, 2005), “desenvolveu-se um interesse científico pelo estudo do lugar e do papel das línguas maternas das diferentes migrações que povoaram os Estados Unidos” (HEREDIA, 1989, p. 177), tais como o iídiche. Estudos estes que, mais que qualquer outro, lançaram as bases para a investigação científica da mudança de língua. (COULMAS, 2005)

Heredia (1989) afirma que essas pesquisas, feitas em grande escala a partir de questionários, apoiavam-se, antes de qualquer coisa, em um recenseamento dos informantes que apresentava seus dados demográficos, como idade e índice de natalidade. As comparações efetuadas entre esses dados de diferentes décadas, além das respostas registradas durante as entrevistas com indivíduos de várias gerações, permitiam “uma primeira aproximação quanto à manutenção ou declínio dessas línguas. Esses resultados duplicavam-se a partir de pesquisas mais refinadas sobre os veículos institucionais de tais línguas: o rádio, o jornal, as igrejas e, sobretudo, as escolas” (HEREDIA, 1989, p. 178). Solidificando-se, então, a proposta de uma análise dos diferentes fatores de manutenção ou de abandono da língua de origem.

Antes disso, Weinreich (1953) já havia lançado as definições de manutenção e substituição linguísticas. Segundo ele,

Language shift (...) as the gradual replacement of one language by another, is often the outcome of language contact in an immigration situation. Language maintenance, on the other hand, refers to a situation where a speech community, under circumstances that would seem to favour language shift, holds on to its language⁴⁴. (COULMAS, 2005, p.157)

Nas palavras do próprio Fishman (1967), por sua vez,

The study of maintenance and language shift is concerned with the relationship between change and stability in habitual language use, on the one hand, and ongoing psychological, social and cultural processes, on the other, when populations differing in

⁴⁴ Mudança de língua (...) como a substituição gradual de uma língua por outra, é muitas vezes o resultado do contato linguístico em uma situação de imigração. Manutenção linguística, por outro lado, refere-se a uma situação em que uma comunidade de fala, em circunstâncias que parecem favorecer a mudança, mantém a sua língua.

language are in contact with each other⁴⁵. (FISHMAN 1967 *apud* COULMAS, 2005, p. 158)

Nessa perspectiva, Heredia (1989) apresenta uma divisão dos fatores sociais e comportamentais que norteiam essas análises. Dentre os primeiros, temos, segundo a autora,

- a dimensão do grupo de locutores em questão, sua concentração geográfica (seu agrupamento num bairro, seu isolamento);
- o caráter temporário ou permanente da imigração;
- a data de sua partida e a renovação por novas chegadas;
- a religião;
- a militância política;
- a mobilidade social no país receptor;
- a política do país receptor no que se refere à imigração em geral e a essa, em particular, e suas repercussões, principalmente na educação;
- a política do país de origem em relação a seus emigrados e sua família etc. (HEREDIA, 1989, p. 178)

Em se tratando dos fatores comportamentais, ainda de acordo com a autora, levam-se em conta as atitudes que os locutores têm em relação à sua língua materna, à língua da sociedade envolvente, ao bilinguismo e ao purismo linguístico, além dos valores de identidade cultural que, como já vimos, têm ligação direta com a etnicidade e a lealdade linguística. Para Heredia (1989), a lealdade linguística (*language loyalty*) está diretamente relacionada com as atitudes que os imigrantes desenvolvem em relação aos dois países, tanto o de origem quanto o receptor.

Couto (2009) corrobora com essa afirmativa, quando em sua discussão sobre os principais efeitos do contato linguístico – tais como as línguas duomistas, indigenizadas e reestruturadas⁴⁶, além dos pidgins e crioulos, diz que a manutenção e a substituição de uma língua têm a ver diretamente com as atitudes de seus falantes. De acordo com o autor,

Se oferecem resistência à assimilação da língua mais forte, tendem a manter pelo menos parte do vocabulário. (...) Isso tem a ver diretamente com a questão do poder. Quem o tem, geralmente impõe o nome das coisas. O fato só não acontecerá se houver uma forte

⁴⁵ O estudo da manutenção e da mudança de língua diz respeito à relação entre mudança e estabilidade no uso da linguagem habitual, por um lado, e aos processos psicológicos, sociais e culturais em curso, por outro lado, quando populações de línguas diferentes estão em uma situação de contato.

⁴⁶ Couto (2009) define línguas duomistas como aquelas em que, devido à situação de contato, substitui-se o vocabulário da língua de origem, mas mantém-se a gramática; e línguas indigenizadas, como línguas que entraram em determinado território de cima para baixo, por meio de pessoas cultas. Quando discute sobre línguas reestruturadas, por sua vez, o autor apresenta como exemplos o português popular brasileiro, além da variedade de romani dos ciganos calon no Brasil – que ainda “conserva parte do vocabulário original, mas usado inteiramente no contexto da gramática portuguesa, ao lado de palavras também portuguesas” (COUTO, 2009, p. 56).

resistência cultural, resistência essa que se transformará em um tipo de poder. (COUTO, 2009, p. 56)

Fasold (1996), por sua vez, afirma que a manutenção e a mudança são as duas faces de uma mesma moeda; são as consequências sociais, a grande prazo, da eleição/ escolha⁴⁷ de uma língua. A mudança de uma língua, segundo ele, refere-se, simplesmente, ao fato de uma comunidade abandonar totalmente sua língua em benefício de outra. De acordo com o autor, um dos sinais de que está ocorrendo uma substituição de uma língua por outra é quando uma comunidade linguística passa a empregar uma nova língua em domínios/ âmbitos antes reservados à sua língua materna. (FASOLD, 1996)

Muitas vezes, isso advém do desejo dos indivíduos da comunidade minoritária de ascender socialmente e de obter êxito econômico. Appel e Muysken (1996) afirmam que, em grupos bilíngues, cada vez mais falantes usam a língua majoritária em âmbitos em que antes era empregada a língua minoritária, tais como as conversações familiares. Esses indivíduos adotam a língua majoritária como veículo habitual de comunicação, quase sempre porque esperam que essa nova língua proporcione melhores oportunidades de mobilidade socioeconômica: “*es preciso presentarse como miembro de la mayoría nacional para adquirir una posición*”⁴⁸ (APPEL; MUYSKEN, 1996, p. 51). Os autores acrescentam, ainda, que esse é um processo similar em comunidades bilíngues.

Nessa perspectiva, Giles, Bourhis e Taylor (1977 *apud* APPEL; MUYSKEN, 1996), ao discutirem sobre o que influencia a manutenção ou não de uma língua minoritária, elaboraram um modelo para a sua sistematização. De acordo com esse modelo, a manutenção está sob a influência de três principais fatores que, combinados, constituem o que esses autores denominaram de *vitalidade etnolinguística*. São eles: 1) *status*; 2) peso demográfico; e 3) apoio institucional.

⁴⁷ “Certamente a escolha da língua é determinada por sua frequência de uso em tal ou tal situação, por sua vez determinada pelo grau de bilinguismo ou pelo monolinguismo dos interlocutores habituais, mas ela também é portadora e índice das relações sociais. Essas questões foram retomadas e desenvolvidas pela corrente da **etnografia da fala** representada, principalmente, por Hymes e por Gumperz.” (HEREDIA, 1989, p. 180)

⁴⁸ É preciso apresentar-se como membro da sociedade dominante para adquirir uma posição.

Cabe lembrar que, por vitalidade etnolinguística entende-se aquilo que faz o grupo linguístico suscetível de comportar-se como uma entidade coletiva diferenciada e ativa em situações intergrupais. Assim, quanto maior a vitalidade, maiores as chances de manutenção; do mesmo modo, quanto menor a vitalidade, menores são as chances de a comunidade minoritária manter a sua língua materna. (APPEL; MUYSKEN, 1996)

Desse modo, para a melhor compreensão do assunto em questão, faz-se necessária uma visão geral da divisão proposta por Giles, Bourhis e Taylor (1977), conforme a descrição elaborada por Appel e Muysken (1996) e já com um quarto fator acrescido por estes últimos: a (dis) similaridade cultural, como veremos nos próximos parágrafos.

O fator *status* subdivide-se em quatro categorias: econômico, social, sócio-histórico e linguístico. O *status* econômico, muito relevante nos estudos de manutenção, está intimamente ligado ao segundo, o *status* social que se refere à autoestima do grupo. Em comunidades em que os falantes da língua minoritária possuem um status econômico relativamente baixo, há uma forte tendência à sua substituição pela língua majoritária. O *status* sócio-histórico, por sua vez, provém da história etnolinguística dessa comunidade. Muitos dos indivíduos desses grupos minoritários podem remeter-se a períodos em que tiveram de defender sua identidade étnica ou sua independência; essas circunstâncias podem, dessa forma, converter-se em símbolos mobilizadores que inspirem os indivíduos a lutar por seus interesses comuns enquanto membros de um grupo etnolinguístico. Já o *status* linguístico refere-se ao prestígio que algumas línguas possuem, tais como o inglês e o espanhol. (APPEL; MUYSKEN, 1996)

O peso demográfico, segundo fator apresentado, diz respeito ao número de membros de um grupo linguístico minoritário e sua distribuição geográfica; se vivem concentrados em uma área determinada, os grupos minoritários têm mais oportunidades de manter sua língua. O contraste urbano/ rural, nesse caso, também é importante, já que, geralmente, os grupos rurais tendem a preservar a língua minoritária por mais tempo que os grupos urbanos. Isso, provavelmente, pode estar associado à maior pressão social que ocorre nas zonas urbanas para que seja usada a língua de prestígio. (APPEL; MUYSKEN, 1996).

O terceiro fator, o de apoio institucional, refere-se a como está representada a língua do grupo minoritário nas diferentes instituições da nação, região ou comunidade. A manutenção prevalece quando a língua minoritária é empregada no governo, na igreja, em organizações culturais etc.; desse modo, os meios de comunicação, a religião e a educação desempenham papéis importantes para a manutenção de uma língua minoritária. A mídia, a religião e a escola se utilizam a língua minoritária na veiculação de informações e na ministração dos cultos e das aulas, desempenham o papel de instrumentos conservadores. (APPEL; MUYSKEN, 1996).

O quarto fator, a dis/ similaridade cultural, como dito anteriormente, foi incluído ao esquema por Appel e Muysken (1996) que afirmam que, quando as culturas implicadas são similares, há uma tendência maior à substituição do que quando não são; ou seja, quanto mais parecidas entre si são as culturas que estão em contato, maior é a tendência para que uma seja substituída por outra.

A substituição linguística, nessa perspectiva, tem lugar devido à expansão gradual de uma nova forma em um âmbito determinado, e pode ser definida como a redistribuição de variedades linguísticas em determinados âmbitos. Appel e Muysken (1996) declaram que são muitas as abordagens para a análise da substituição linguística, dentre elas as que levam em conta os fenômenos apontados por Gal (1979), muito parecidos com os fatores de manutenção abordados anteriormente: 1) a *mudança econômica*: normalmente os falantes querem expressar seu *status* social por meio de seu comportamento linguístico e tentam afirmar sua identidade escolhendo uma língua concreta; 2) a *importância das redes sociais*: redes de interação social informais em que os falantes se implicam e por meio das quais as pressões e incentivos impõem mutuamente normas linguísticas.

Finalmente, temos a perda/ morte linguística. Quando uma língua vê reduzidas suas funções, e isso ocorre nos casos de substituição pela língua majoritária, é habitual que os falantes acabem sendo menos competentes nela; a isso denominamos “perda linguística”. A substituição linguística unida a uma perda é que irá tornar-se, finalmente, em extinção. (APPEL; MUYSKEN, 1996)

Couto (2009) afirma que a morte de uma língua tem a ver com o contato em dois sentidos:

Primeiro, a atrição da L1 com uma L2 mais poderosa ou dominante. Segundo, e em consequência disso, o fato de os falantes de L1, deixarem de usá-la por pressão da L2 dominante. Afora isso, uma língua pode desaparecer devido ao desaparecimento da população que a fala. (COUTO, 2009, p. 83)

Esse processo de morte da língua, também conhecido como obsolescência, compreende dois processos principais: 1) se não é falada por nenhuma criança, a língua é considerada **moribunda**; 2) se nenhuma criança fala a língua e seus últimos falantes estão idosos, a língua é **agonizante** (COUTO, 2009). Quando se trata da estrutura da língua, Couto (2009) acrescenta que

(...) alguns autores afirmam que primeiro a língua perde o léxico, depois vem uma grande quantidade de empréstimos, seguidos de traços gramaticais da L2. Geralmente, isso é seguido de uma simplificação estrutural, sendo que os traços que se perdem não são substituídos. Por fim, quando a transmissão da L1 às crianças é interrompida, temos o termo do processo, a glototanásia. O processo gradual de perda de domínios de uso, de falantes e de material linguístico é chamado de **atrição**. (COUTO, 2009, p. 85)

Casos de morte de língua não são raros na história. Um dos primeiros registros de que se tem notícia é o do dalmático/ dalmata – uma língua românica, falada ao longo das costas da Dalmácia⁴⁹. No Brasil, são inúmeros os exemplos de línguas obsoletas, moribundas ou mortas; entre elas temos, respectivamente, o Kiriri, do norte da Bahia, o Xetá, e o Tupi do planalto paulista. (COUTO, 2009).

A substituição e a perda linguística são, portanto, processos pares; os dois se retroalimentam com o resultado último da extinção/ morte linguística, quando não existe nenhuma outra comunidade que fale a língua em questão (APPEL; MUYSKEN, 1996). É necessário lembrar, contudo, que diante de algumas experiências de membros dos grupos minoritários, podem se desenvolver estratégias para a revitalização das línguas moribundas ou mesmo já mortas, como é o caso do hebraico; praticamente extinto na diáspora, essa língua foi, com a fundação do Estado de Israel, revivida pelos filólogos e ensinada às crianças. “De modo que hoje ele é e língua corrente do país”. (COUTO, 2009, p. 97)

⁴⁹ A Dalmácia estava situada na região que “compreende a atual Croácia, Bósnia-Herzegovina, Montenegro e, possivelmente, norte da Albânia” (COUTO, 2009, p. 84).

Discutidos os pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa, no próximo capítulo, faremos a análise dos dados coletados nas aldeias Guaraní do Espírito Santo, retomando os pontos aqui retratados.

5. METODOLOGIA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa para a constituição do *corpus*. Para tanto, as bases metodológicas que fundamentam este trabalho serão esboçadas em quatro etapas, a saber: 1) a descrição da localidade pesquisada; 2) o perfil dos informantes; 3) os questionários utilizados e a coleta de dados; e, por último, 4) os processos de transcrição e de análise das entrevistas.

Cabe lembrar que a primeira etapa desta investigação, após a escolha do tema, foi o levantamento e a leitura de bibliografia concernente à temática investigada, que fornecesse subsídios para a construção de um sólido embasamento teórico. Esta pesquisa, que busca analisar, em linhas gerais, os fatores de manutenção, substituição e ou perda da língua Guarani em contato com o Português, tomou por base os princípios teórico-metodológicos da Sociolinguística, especialmente da vertente do Contato Linguístico. O levantamento bibliográfico constituiu-se, então, como a etapa basilar que deu suporte à etapa seguinte, a coleta e análise dos dados, cujos procedimentos são descritos nos subitens a seguir.

5.1 A localidade pesquisada

Como dissemos anteriormente, nosso objeto de estudo é a situação de contato entre a língua guarani e a língua portuguesa no Espírito Santo e a manutenção daquela. A comunidade Guarani presente em terras capixabas se divide em três aldeias: Três Palmeiras, Boa Esperança e *Piraquê-Açu Mirim*. Três Palmeiras e Boa Esperança pertencem ao Território Indígena Caieiras Velha; a última, *Piraquê-Açu Mirim* pertence ao Território de Caieiras Velha II. Ambos os Territórios se localizam em Santa Cruz, distrito do município de Aracruz, que fica na porção norte do Espírito Santo, a 84 km de Vitória.

Segundo Oliveira (2009), a Terra Indígena de Caieiras Velha, que fica a 19 km da sede de Aracruz, é a maior do Espírito Santo e conta com uma população de aproximadamente 1900 habitantes, dentre eles Guarani e Tupinikim. Já Caieiras Velha II, contígua ao primeiro Território,

é a menor e mais recente Terra Indígena do Estado. Constituída apenas pela aldeia de *Piraquê-Açu Mirim* e cortada pela Rodovia ES-010, ela foi incorporada ao Território Indígena em 2001, sendo homologada em 2004.

No que tange às aldeias, *Piraquê-Açu*, como dissemos, é a mais recente do Espírito Santo. Administrada pelo cacique Pedro, é composta por oito famílias e está localizada às margens do rio de mesmo nome. Essa aldeia foi palco do filme “Como o sonho começou”, que tem sido divulgado em cinco países, dentre eles Japão e Alemanha, e, desde então, faz uso do cenário com um projeto denominado Aldeia Temática, que recebe visitas guiadas de estudantes e turistas com explicações sobre a história e a cultura de seu povo.

Boa Esperança – ou *Tekoa-Porã* –, por sua vez, fundada em meados de 1970, é a mais antiga das três aldeias Guarani existentes no estado. Conta com escola indígena, posto médico e um número mais expressivo de famílias que *Piraquê-Açu Mirim*: são 21 agrupamentos familiares constituídos por aproximadamente 100 pessoas (FUNAI, 2008). Esse grupo, conduzido pelo cacique Toninho, teve seu número acrescido por meio de fluxos migratórios envolvendo outras aldeias Guarani, pelo estabelecimento de alianças e de laços matrimoniais. Segundo o depoimento do cacique Toninho, *Werá Kwaray*, líder Guarani de representatividade nacional e internacional, “(...) esta aldeia, por ser a mais tradicional, busca seguir os princípios religiosos Guarani, em que os mais velhos se preocupam com as práticas dos brancos tais como o alcoolismo, os bailes e forrós” (OLIVEIRA, 2009, p. 64).

Já a aldeia de Três Palmeiras, ou *Mboapy Pindo*, foi fundada em 1997 por motivos de discordâncias em relação à forma de organização política até então praticada em Boa Esperança. “Pode ser considerada como um exemplo do relacionamento por vezes conflituoso entre o ‘antigo’ e o ‘novo’, entre a ‘tradição’ e a ‘mudança’ (...)” (OLIVEIRA, 2009, p.64). Chefiada pelo cacique Nelson, essa é a aldeia mais populosa; de acordo com dados da Funai de 2008, ela é composta por 35 famílias e cerca de 150 pessoas. Três Palmeiras também conta com escola indígena de Ensino Fundamental em seu território, além de um espaço destinado a receber turistas interessados em conhecer a história e a cultura do povo Guarani.

Um ponto a ser destacado é o contato dos indígenas com os centros urbanos. É consenso entre os teóricos o pensamento de que, quanto mais isolada for a comunidade, menores são as interferências externas quanto a sua língua e seus costumes; e quanto maior a urbanização da área, maior a chance de a língua minoritária ser substituída pela majoritária. As comunidades Guarani do Espírito Santo vivem em isolamento parcial, pois, apesar de residirem na zona rural, os indígenas também têm acesso à cidade por questões de trabalho, educação, saúde e alimentação. Além disso, em virtude de lutas políticas, os líderes indígenas viajam com frequência para participar de reuniões e assembleias dentro e fora do estado. Outro fator importante é a presença dos meios de comunicação dentro das aldeias em suas variadas formas, como a televisão, o rádio e a internet. Dessa forma, nossos informantes têm contato permanente com a cultura dominante. Na Análise dos Dados, voltaremos a esta questão.

A seguir, discorreremos sobre o perfil dos informantes que fazem parte desta pesquisa. Logo após, como dissemos anteriormente, apresentaremos as ferramentas utilizadas na aplicação desse diagnóstico e de sua análise.

5.2 Os informantes

Depois de definida a localidade, que se trata das três aldeias supracitadas, passamos então à seleção dos informantes, a qual está intimamente ligada aos objetivos do estudo. Silva-Corvalán (1989) afirma que, na pesquisa Sociolinguística Variacionista, os informantes não podem ser selecionados de maneira aleatória, mas sim de acordo com certos fatores extralinguísticos, tais como a idade, o gênero, a escolaridade, a classe social, o lugar de origem e a etnia, dentre outros que o pesquisador julgar importantes para sua pesquisa. Para o objetivo desta pesquisa interessava entrevistar informantes dos dois gêneros e de diferentes idades.

A escolaridade dos informantes, ainda que seja importante, não foi considerada para fins de seleção, porque, uma vez que eles aprendem a Língua Portuguesa na escola, é inexpressivo o número de pessoas não escolarizadas que falem a língua. Igualmente é inexpressivo o número de índios que se aventuram fora das aldeias para cursarem o ensino médio e menos ainda o ensino

superior. Em se tratando do *status* socioeconômico, por sua vez, com exceção dos professores indígenas, a grande maioria trabalha com agricultura e artesanato na própria aldeia. Aqueles que trabalham fora são contratados pela Prefeitura Municipal de Aracruz ou empresas vizinhas para exercerem funções que não exigem qualquer nível de escolaridade, desde que possam se comunicar em português. Assim, não há diferenças significativas de nível social entre eles.

Cabe ressaltar que a idade é importante, porque nos permitirá investigar se o guarani está sendo substituído pelas crianças; da mesma forma o gênero, uma vez que nas comunidades indígenas as crianças são educadas pelas mães. Desse modo, é fundamental a averiguação de qual língua é usada nesse processo.

Por fim, cabe informar que todos os informantes são Guarani, assim como seus pais – com exceção de uma índia Pataxó, casada com um Guarani, falante de guarani, que informou sempre ter vivido entre eles. Todos moram nas aldeias e vivem desde o nascimento em comunidades Guarani. Devido ao constante fluxo migratório, não foi exigido que os informantes tivessem um determinado tempo de permanência nas aldeias do território capixaba.

No total, foram realizadas 35 entrevistas, como mostra a Tabela abaixo:

TABELA 1 – Informantes da pesquisa.

FAIXA ETÁRIA	HOMEM	MULHER
INFÂNCIA 5 – 11	08	09
ADOLESCÊNCIA 12 – 17	02	03
FASE ADULTA 18 – 59	05	05
IDOSOS +60	01	02

Como podemos perceber, foram entrevistadas pessoas dos dois gêneros e de quatro faixas etárias: infância (5 – 11 anos)⁵⁰, adolescência (12 – 17 anos), fase adulta (18 – 59 anos) e idosos (+ 60 anos). Nota-se que a amostra é desequilibrada, e isso se deu pela dificuldade que encontramos para conseguir informantes. Esse número de entrevistados só foi conseguido graças a nossa persistência: depois de sucessivas idas às aldeias – no total, foram nove visitas –, algumas delas não tiveram qualquer resultado. O maior empecilho consistiu em obter a autorização dos caciques para nossa entrada, pois eles consideram quaisquer pesquisas realizadas pelos brancos dentro de suas comunidades como mais uma forma de exploração. Também enfrentamos a timidez e o receio dos índios, mesmo tendo sido guiados e apresentados por lideranças da Aldeia. A grande maioria se recusou a dar entrevista sob a mesma alegação: a de não saber falar português, apesar de se comunicarem conosco nessa língua.

A exceção ficou com a aldeia *Piraquê-Açu Mirim*, que, desde o primeiro momento, nos recebeu com o pensamento da importância de serem feitos registros e estudos de sua língua, cultura e história. Por se tratar de uma aldeia pequena, contudo, não foi possível encontrar muitos informantes em suas casas. Pelo fato de que não eram aconselháveis – por questões culturais da comunidade – as visitas noturnas, realizamos nossas visitas durante o dia, horário em que a maioria dos moradores estava na escola ou no trabalho.

Contudo, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, que busca analisar as atitudes linguísticas e os fatores que levam à manutenção/ substituição da língua Guarani, cremos que as diferenças numéricas das células não influirão nas análises. Passaremos, a seguir, à descrição da coleta de dados.

5.3 Os questionários e a coleta de dados

O *corpus* utilizado em nossa análise consiste de um conjunto de dados coletados nas três aldeias Guarani existentes no Espírito Santo. Após um contato prévio com os caciques das referidas

⁵⁰ Crianças menores de cinco anos não fazem parte da pesquisa, porque estão fora da escola e, portanto, não se comunicam em português, como observamos em nossas visitas às aldeias.

aldeias, que foram os responsáveis por assinar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para a realização da pesquisa, as entrevistas foram realizadas *in loco*, gravadas em vídeo e/ou áudio.

Na busca por melhores resultados, procuramos minimizar o efeito negativo causado por nossa presença na aldeia. Assim, fomos levados aos informantes por pessoas que exercem influência dentro das aldeias e buscamos representar o papel de aprendizes interessados na comunidade, no que tange a seus problemas e peculiaridades. (TARALLO, 2007)

Para alcançarmos os propósitos desta pesquisa, fez-se necessário o uso de dois questionários semiestruturados como instrumentos de coleta de dados. O primeiro, destinado aos adultos e idosos, continha 34 questões que versavam sobre a história, a cultura e os hábitos do dia a dia da comunidade. Questões metalinguísticas também foram contempladas. Visto que tal questionário possui um nível de dificuldade maior no que diz respeito às respostas esperadas, outro questionário – também semiestruturado, com 39 questões abertas sobre gostos pessoais, lendas, vida familiar e estudantil – foi elaborado especificamente para as crianças e adolescentes.

Inicialmente, em ambos os questionários, as perguntas foram elaboradas de modo a permitir que se fizesse uma ficha descritiva básica do entrevistado. Embora os informantes tenham sido identificados nesse momento da entrevista, seu anonimato foi assegurado. Em caso de necessidade de identificação do informante, optamos por usar as iniciais de seus nomes e sobrenomes.

Nas demais questões dos Roteiros, os participantes foram estimulados a manifestar suas atitudes em relação ao guarani, de forma que nos permitissem compreender os usos e as representações do falante em relação a sua língua materna. Cabe lembrar que, em nenhum momento, foi revelado ao informante que este trabalho tinha por objeto de estudo as línguas guarani e portuguesa, ainda que algumas questões versassem sobre esse tema, a fim de evitarmos que o andamento da pesquisa fosse prejudicado, conforme explica Tarallo (2007):

Seja qual for a comunidade, seja qual for o grupo, jamais deixe claro que seu objetivo é estudar a língua tal como é usada pela comunidade ou grupo. Se você inadvertidamente o fizer, ou, mais grave ainda, se o fizer conscientemente, é muito provável que o comportamento de seus informantes – já prejudicado pelo uso do gravador e por sua presença – se altere ainda mais, e a pesquisa, consequentemente, se torne mais enviesada. Procure, portanto, colocar ao informante os objetivos de sua pesquisa fora do campo da linguagem. Lembre-se também de que, sendo a língua a propriedade do grupo estudado, seus informantes poderão se sentir ameaçados e embaraçados. (TARALLO, 2007, p. 27)

Outro aspecto da língua guarani que procuramos observar é sua substituição pelo português, no ambiente doméstico, de acordo com as faixas etárias. Esse apontamento foi possível graças a perguntas tais como as do tópico 11 do roteiro (Anexo 1): Que línguas o/a senhor/a fala? Qual foi a língua que aprendeu primeiro? Qual é a mais fácil de falar? Em que situações fala cada uma delas? Que língua é mais falada com as crianças?

Destacamos que, durante as entrevistas, buscamos obter a maior naturalidade possível dos falantes; para tanto é que selecionamos perguntas que discorressem sobre suas histórias pessoais e costumes e sobre mitos da comunidade.

Uma vez coletados os dados, realizamos sua análise de forma descritiva, comentando os itens mais relevantes para nosso objetivo de estudo, exemplificando-os com excertos de falas dos informantes, a fim de ilustrar e subsidiar nossas discussões. No tópico que segue, elucidaremos esse processo.

5.4 O processo de transcrição e de análise

As entrevistas foram transcritas e revisadas tendo como principal ferramenta um *software* denominado *Transcriber*, que não transcreve o áudio por si só, mas nos permite ouvir e transcrever os arquivos na mesma interface do programa, além de oferecer recursos simples, tais como a distinção de voz e os controles de reprodução. Sempre que se fez necessário, recorremos às reproduções em vídeo, de modo que não houvesse dúvidas acerca do que estava sendo falado. Realizadas as revisões, organizamos esses dados, a fim de que pudéssemos visualizá-los melhor;

para isso, separamos e categorizamos esses registros de acordo com o informante e a parte do questionário a que correspondiam.

Tendo sido feito esse levantamento, partimos para a análise seguindo as bases metodológicas da pesquisa qualitativa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1982), constitui-se de cinco características básicas: 1) ela tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu instrumento; 2) os dados são predominantemente descritivos; 3) há uma preocupação maior com o processo do que com o produto; 4) o significado dado pelas pessoas às coisas e à vida é o foco do pesquisador; e 5) a análise tende a seguir um processo indutivo. Partindo desses princípios, consideramos sempre a perspectiva dos participantes, levando em consideração que os estudos qualitativos “permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

No próximo capítulo, então, teremos a análise dos nossos dados, a fim de confirmar ou não as hipóteses por nós levantadas e apontadas na Introdução deste trabalho⁵¹.

⁵¹ Item 1.3, página 27.

6. ANÁLISE DOS DADOS

*“Não sei falar bem o português. Na minha língua sou doutor.”
(Prof. Joaquim Maná Kaxinawá⁵²)*

Neste capítulo, analisaremos os depoimentos coletados junto aos índios Guarani das aldeias Boa Esperança, Três Palmeiras e Piraquê-Açu Mirim, localizadas no distrito de Santa Cruz, em Aracruz, Espírito Santo.

Conforme consta na metodologia deste trabalho, esta análise é qualitativa, de cunho interpretativo, e objetiva discutir se, na situação de contato entre as línguas Guarani e Português, a primeira língua está ou não cedendo lugar à segunda. Para isso, separamos os fatores que podem apontar para a manutenção/substituição linguística em tópicos que compreendem não só os fatores descritos por Appel e Muysken (1996), mas também outros apresentados no embasamento teórico, tais como as atitudes linguísticas, as congruências de Weinreich (1970), a etnicidade e a lealdade linguística, a especialização do uso, a transmissão intergeracional, o apoio institucional – mídia, religião e escola –, os casamentos interétnicos e a mobilidade social.

Assim, sem nos desligarmos da teoria, discutiremos os resultados apresentados fazendo uso de excertos das entrevistas que se adequam neste ou naquele fator. Para tanto, a fim de esclarecimentos, identificaremos nossos participantes pelas iniciais dos seus nomes acompanhadas de gênero e idade. Além disso, para diferenciarmos as pessoas participantes dos diálogos, utilizaremos, nas transcrições, as iniciais D, para documentador, e LM/LF para locutor masculino e feminino, respectivamente.

6.1 A especialização do uso: domínios/âmbitos

As funções das línguas em uma comunidade bilíngue, como vimos, podem ser analisadas e classificadas de diferentes modos. Autores como Weinreich (1970), Schmidt-Rohr (1932), Mark (1938) e Fishman (1967), por exemplo, distinguiram, cada um, um número diferenciado de

⁵² Anotações de campo do Projeto Escolas da Floresta, 1997. In: Marilda C. CAVALCANTI, 1999, p. 387.

domínios/âmbitos de uso da língua. Essa divisão em domínios específicos é que caracteriza a diglossia, sendo ela um importante fator a se considerar na análise da manutenção de uma língua minoritária.

Appel e Muysken (1996) declaram que, no processo de substituição de uma língua por outra, cada vez mais falantes usam a língua majoritária em âmbitos em que dantes era empregada a minoritária. Fishman (1967), por sua vez, afirma que, em uma situação de bilinguismo com diglossia, uma comunidade não pode manter as duas línguas sobre uma base estável, se elas estiverem sendo usadas nas mesmas funções sociais, a menos que esse bilinguismo social tenha uma “compartimentalização sociolinguística funcional institucionalmente protegida” (FERREIRA NETTO, 1994, p. 85), como dito anteriormente.

Em vista disso, procuramos analisar, na fala de nossos informantes, a especialização dessas funções. E nossos dados indicam um consenso entre os Guarani de que a língua portuguesa só é e só deve ser utilizada com indivíduos que não falam Guarani: índios de outras etnias e não-índios, sendo estes os mais citados durante as entrevistas. Do mesmo modo, quando questionados sobre a língua que falam em casa ou com os outros índios da aldeia, todos responderam ser o Guarani; as exceções ficaram para uma informante de 43 anos que, oriunda de uma região de fronteira entre o Mato Grosso do Sul (MS) e o Paraguai, afirmou falar em Espanhol com a mãe e a irmã. Além desta informante, há uma Guarani que está casada com um branco e, por isso, fala em português com ele – o que se configuram como dois casos isolados.

Os seguintes excertos, transcritos abaixo, exemplificam o que dissemos:

(1) PK, masculino, 43 anos

D: em que situação o senhor usa o Guarani?

LM: mais em casa... em casa falando com eles... minhas filha... falando com outra comunidade como Três Palmeira ni outra aldeia guaranis a gente fala

D: e o português?

LM: o português quando a gente sai pra fora, né?

D: em outra aldeia o senhor usa o português?

LM: também... se num for a nossa tribo ele num fala né a língua nossa.

D: e na tribo Guarani?

LM: só o guaranis.

(2) MS, feminino, 70⁵³ anos

D: qual a língua que as crianças mais falam?

LF: Guarani... As criança fala mais guarani

LF: entre nós aqui na aldeia só fala índio né... Guarani, não fala português.

(3) RS, feminino, 24 anos

D: você tem alguma religião?

LF: a gente vai na casa de reza... *Opy*

D: e essa casa de reza funciona onde?

LF: é... Fizeram ali perto da casa da minha avó... Lá perto da entrada

D: e como é o culto na casa de reza?

LF: só oração e cântico... Cântico Guarani

D: tudo em guarani?

LF: ((resposta afirmativa))

(4) VLC, masculino, 22 anos

D: em que situação você fala o português?

LM: na hora que vem pessoas de fora né, pra tá se comunicando aí fala um pouco né; acho que dá pra reparar que tem dificuldade de falar assim.

D: com as crianças, você fala português?

LM: não, nunca, nunca.

(5) PH, masculino, 8 anos

D1: qual é a língua que você fala com seus pais e com seus amigos?

LM: eu falo com ((cita o nome da irmã))

D1: mas qual a língua... você fala em português ou guarani?

⁵³ A informante, quando questionada sobre a idade, disse que tem “70 por aí”.

LM: em guarani também... tudo guarani

Como podemos ver nesses cinco excertos, que compreendem três das quatro faixas etárias que foram entrevistadas, todos os informantes afirmam que, nos domínios família/amigos (excertos 1, 2, 4 e 5) e religião (3), somente o guarani é utilizado. VLC, do quarto excerto, e PK, do primeiro, acrescentam que a língua portuguesa só é falada com as pessoas de fora, evidenciando, assim, a distinção de contextos para o uso tanto do guarani quanto do português, enquanto língua majoritária.

Nas análises de Fasold (1996), Appel e Muysken (1996) e Montrul (2013), dentre outros autores citados no decorrer desta pesquisa, situações semelhantes foram encontradas. Fasold (1996), por exemplo, afirma que no contato do inglês com o espanhol, em que o primeiro representa a língua da sociedade envolvente, notou-se que o espanhol aparecia mais que o inglês no contexto doméstico, o que é de se esperar em uma comunidade diglósica. Segundo suas palavras, “*la lengua Alta se emplea en primer lugar y con mayor frecuencia en circunstancias y con hablantes asociados con la cultura de la comunidad mayor. La lengua Baja, por su parte, se prefiere para situaciones propias de la comunidad menor*”⁵⁴ (FASOLD, 1996, p. 263); como pode ser observado nos excertos acima.

O gráfico abaixo, que corresponde aos inquéritos realizados com as crianças e adolescentes, comprova que o guarani é a língua mais usada nas situações domésticas. Enquanto 91% desses informantes afirmam falar apenas o guarani com seus familiares e amigos de mesma etnia, apenas 9% declaram falar o português em domínios em que o guarani é esperado, dados estes que apontam para a manutenção dessa língua minoritária.

⁵⁴ A língua Alta é empregada em primeiro lugar e com maior frequência em circunstâncias e com falantes associados com a cultura da comunidade majoritária. A língua Baixa, por sua vez, é preferida para situações próprias da comunidade menor.

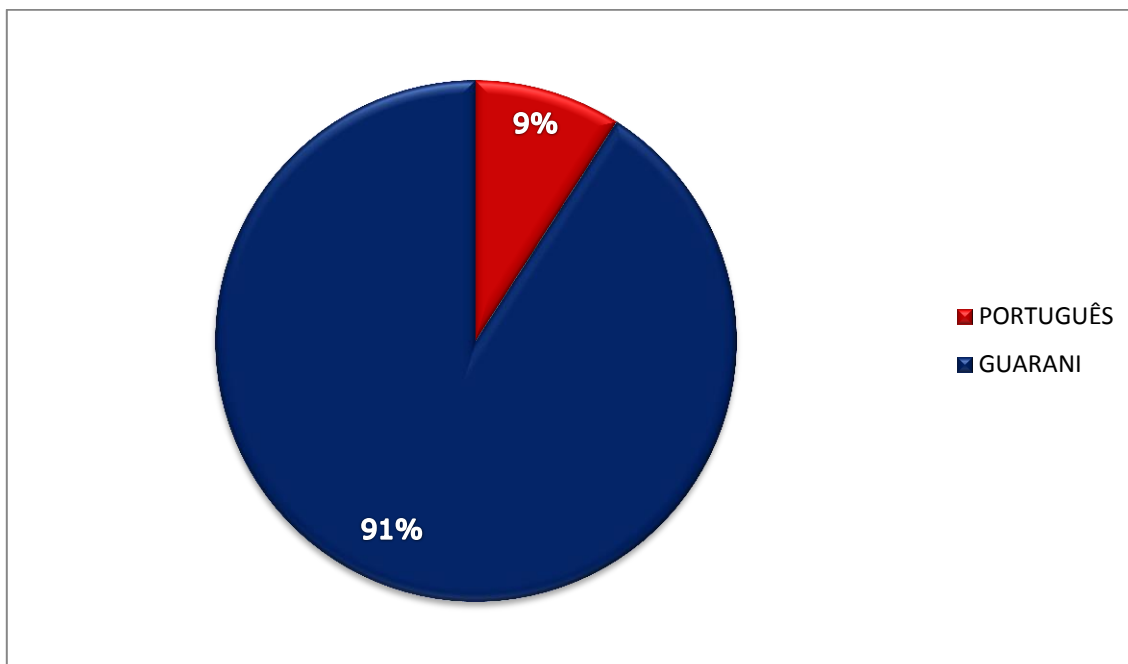


GRÁFICO 1 – Língua falada em ambientes domésticos, segundo as crianças e adolescentes

Cabe ressaltar que esses 9% encontrados correspondem a duas crianças, de um total de 22 do nosso banco de dados. São elas: RM, um menino de sete anos de idade, que afirmou falar em guarani com a mãe e em português com o pai; e AC, uma menina de oito anos que afirmou falar mais o português em casa, que o guarani. No primeiro caso, pode-se dizer que se constitui um exemplo de filho de pais de etnias diferentes; o segundo, por sua vez, configurou-se como um dado duvidoso, uma vez que foi visível, durante a entrevista, que AC não tem fluência em português; ela não responde boa parte das perguntas, passa muito tempo sorrindo para o documentador - demonstrando que não compreendeu o que estava sendo perguntado -, e conversa em guarani com os colegas que lhe acompanham durante a execução do questionário – os quais, inclusive, respondem por ela algumas vezes.

No próximo tópico, apresentaremos outro fator apontado pelos teóricos, dentre eles Fishman (1967), Montrul (2013) e Appel e Muysken (1996), que diz respeito ao sentimento de continuidade do grupo minoritário: o fator intergeracional, como veremos a seguir.

6.2 Fator intergeracional: transmissão da L1 aos filhos

Neste tópico, levamos em consideração a transmissão da língua materna aos filhos. Nas três dimensões de etnicidade descritas por Fishman (1967, *apud* APPEL; MUYSKEN, 1996), a saber: patrimônio, paternidade e fenomenologia, há uma que se refere ao sentimento de continuidade, que é a dimensão paternidade/família. Segundo o autor, a transmissão da língua materna de pais para filhos é uma das manifestações de identidade mais óbvias e, por conseguinte, um importante fator nos estudos de manutenção da língua minoritária.

Como visto no tópico anterior, uma comunidade bilíngue, segundo Fishman (1967), não pode manter as duas línguas sobre uma base estável após três gerações, se elas estiverem sendo usadas nas mesmas funções sociais. Montrul (2013) exemplifica esse processo, de perda gradual de uma geração para outra, citando o caso dos imigrantes latinos que vivem nos Estados Unidos:

En la medida en que los inmigrantes reconocen que aprender y usar inglés es lo que garantiza movilidad social, tienden a dejar de usar su lengua materna en el hogar. (...) Los hablantes de la segunda generación generalmente hablan una variedad de lengua más reducida que la variedad de los hablantes de la primera generación. La tercera generación de inmigrantes, en muchos casos, pierde la lengua minoritaria por completo. Cuando un grupo de personas ya no habla la lengua minoritaria, esta decae poco a poco hasta que finalmente muere. (MONTRUL, 2013, p. 32)

Em vista disso, o fator de transmissão intergeracional está, de acordo com os estudos de etnicidade citados, ligado ao sentimento que a comunidade minoritária tem em relação à sua identidade linguístico-cultural.

Uma vez que o primeiro fator analisado, a especialização do uso, demonstra que a L1 não só é transmitida às crianças como também é a língua de comunicação em ambientes domésticos, qual a importância de se incluir, então, nesta análise, este fator? A resposta a esse questionamento está na possibilidade de haver, nas comunidades Guarani do Espírito Santo, um fenômeno que Weinreich (1970) denomina de *bilinguismo simultâneo*, em que as duas línguas são aprendidas ao mesmo tempo durante a infância. Nas aldeias capixabas, isso pode ocorrer devido ao contato contínuo de índios e brancos e, também, por meio dos instrumentos midiáticos – de que discorreremos no tópico 6.4 deste Capítulo.

Nessa perspectiva, nossos dados apontam para a manutenção da língua guarani, uma vez que se percebe o forte sentimento de continuidade e, por conseguinte, a grande importância que os Guarani dão às suas marcas identitárias, como pode ser observado nos excertos abaixo:

(1) PK, masculino, 43 anos

D: o senhor aprendeu o português onde?

LM: ah, eu aprendi já aqui mesmo... quando eu tinha uns catorze pra treze ano de idade comecei já falar português.

D: aprendeu como?

LM: ah, eu fui aprendendo assim... é... alguma vez eu estudava fora também (...) aí eu fui pegando assim e fui aprendendo. Tinha uma pessoa também que trabalhava com nós na aldeia então a gente foi falando português.

D2: e antes não tinha escola aqui não, né?

LM: não tinha escola também.

(2) SK, feminino, 43 anos

D: como a senhora aprendeu a falar português?

LF: eu aprendi quando estava na escola... eu aprendi português quando eu tinha dezoito ano.

(3) VLC, masculino, 22 anos

D: com as crianças, você fala português?

LM: não, nunca, nunca.

D: e eles sabem falar português?

LM: algumas palavrinhas até que sabe.

D: mas eles entendem quando falamos com eles?

LM: alguns.

Nos excertos acima, dentre os demais que aparecem no banco de dados, constata-se que os Guarani não ensinam a Língua Portuguesa às crianças fora do ambiente escolar. PK, informante masculino de 43 anos, no primeiro trecho, afirma que aprendeu a L2 na escola não indígena e com falantes não índios com os quais teve contato durante a adolescência. O mesmo ocorre com

SK, que, no segundo excerto, declara que só pôde aprender o português aos dezoito anos na escola. VLC, por sua vez, corrobora essas afirmações, quando diz que não fala em português com as crianças de sua aldeia e quando acrescenta que algumas dessas crianças não sabem falar a segunda língua, o que pode ser confirmado nos excertos a seguir:

(4) MSS, feminino, 22 anos

D: alguém da sua família não fala português, só o guarani?

LF: ah, só as crianças, tá aprendendo a falar ainda.

(5) RS, feminino, 24 anos

D: além do português, a senhora fala guarani... Fala outra língua?

LF: não, só o português e guarani.

D: qual aprendeu primeiro?

LF: o guarani.

D: e o português a senhora aprendeu aqui na aldeia ou na escola?

LF: foi lá na escola de Boa Esperança onde eu morava.

D: quando foi pra escola só sabia o Guarani?

LF: isso, só sabia guarani.

D: para a sua filha, a senhora vai ensinar o português e o guarani?

LF: guarani.

D: só o guarani?

LF: só o guarani.

D: a senhora não fala com ela em português?

LF: não.

D: é uma tradição da aldeia não ensinar o português?

LF: não, as crianças aprende o português quando vão pra escola...

D: sei... Mas ela está crescendo, quando vai falar com ela, a senhora não fala em português?

LF: não, não falo em português ((risos)) falo em guarani.

(...)

D: e o português é falado em que situação na aldeia?

LF: quando os visitantes vêm.

D: vocês falam muito bem, né? Falam pouco, mas falam bem...

LF: é, é porque a gente fica observando os outros falando, aí a gente aprende.

O trecho quatro, como dissemos, confirma a declaração de VLC de que as crianças ainda estão em processo de aprendizagem da L2. Já o excerto cinco, além de confirmar que o guarani é transmitido de pai para filho, exemplifica outros dois aspectos apontados nos três primeiros excertos deste tópico: 1) o português só é aprendido na escola e por meio da observação durante o contato com não índios; e 2) o português só é usado com pessoas de fora da aldeia. Mesmo diante da insistência do documentador, RS não deixa transparecer que o português seja ensinado no ambiente familiar.

Os trechos seguintes não só confirmam nossa análise, como trazem novas informações, como veremos a seguir:

(6) FK, masculino, 66 anos

D: todos na sua família falam português?

LM: na minha família acho que não tem mais não todo mundo fala.

D: até as crianças?

LM: até as crianças, as crianças que está estudando todos.

D: e os que não estudam ainda?

LM: que não estuda é pequeno aí não fala.

(...)

D: o senhor pode nos contar alguma história que conta para as crianças?

LM: então, a criança precisa muita coisa de aprender, não somente história guarani, né? A criança se não cantar se não conversar com criança ele aprende coisa de fora (...) não dá para deixar, tem que conversar. Eu faço isso de tardezinha, de manhã, quando não tá na escola, pego sábado e domingo. De que como tem que viver, como tem que aprender, como tem que pensar e procurar aprender na prática (...) tem que aprender prática mesmo, pra não esquecer, tem que pensar, procurar comer comida nativa, alimentação natural, não somente trigo, saber viver com o pessoal.

(7) MOS, masculino, 43 anos

D: na sua família tem alguém que não fala português?

LM: a minha bisavó não falava não... Tem alguns meninos que não fala português, meu sobrinho, por exemplo, não fala português.

D: mas ele é grande?

LM: não, é garoto.

(...)

D: e a criança que fala o guarani, fala a língua dos mais jovens ou dos mais antigos?

LM: ele fala a língua que o pai e a mãe fala, entendeu? Dependendo, lá a criança vai falar também uma língua *jopará*⁵⁵, que nós falamos arroz e feijão, *jopará*. Então a língua tem a língua guarani e a língua do branco, né?, ao mesmo tempo, quase tudo ao mesmo tempo.

(8) AC, masculino, 48 anos

D: o que o senhor acha da escola?

LM: bom de primeiro a gente tinha a escolinha é ali embaixo, né? só que os professores eram mais é não indígena. Então quando vinha os primeirinho né, os gurizinho, que ia pra escola às vezes ficava perdido porque a professora só fala em português e as crianças só falava só a língua guarani, só a língua materna. Aí ficava os dois lados sem entender, ia pra escola e voltava sem entender nada. Então a gente conseguiu os professores da nossa própria comunidade, né? (...) eu mesmo só aprendi só de doze ano em falar português, depois que eu completei doze anos (...) tem algumas mulher que não fala mesmo o português, entende um pouco mas não entende todos.

No trecho (6), FK, ancião guarani, confirma o fato de as crianças em idade pré-escolar não saberem falar o português e acrescenta que mantém conversas frequentes com as crianças guarani sobre a cultura de sua etnia, para que elas não se deixem influenciar pela cultura do branco quando tiverem acesso a ela por meio da escola. MOS (7), por sua vez, cita o exemplo do sobrinho, que não sabe falar português, além de dizer que a criança vai falar a língua que os pais falarem, acrescentando uma nova informação: a existência da mistura de línguas – que ele

⁵⁵ Em seu artigo “Jopará: a língua geral paraguaia”, Couto (1994) afirma que, no Paraguai, “o jopará já é praticamente uma terceira língua” (p. 119). Segundo ele, “trata-se de uma ‘língua mesclada’ produto da interpenetração entre o guarani e o espanhol, mais do segundo para o primeiro. O próprio termo ‘jopará’ em guarani quer dizer ‘mescla’” (COUTO, 1994, p. 119). O autor cita, com base em Melià (1974), que há um *continuum* linguístico que vai desde o espanhol padrão até o guarani “puro” – o jopará, portanto, que é uma língua cotidiana, estaria ao longo desse *continuum*.

denomina *jopará* durante o inquérito. Essa questão será retomada nas Considerações Finais deste trabalho.

Já AC, no excerto (8), mostra a necessidade de haver professores da comunidade atuando nas escolas indígenas, pelo fato de as crianças da primeira série não saberem falar a língua portuguesa, como dissemos anteriormente. Além disso, AC deixa clara a existência de adultos, principalmente mulheres, que não sabem ou têm dificuldade em falar português, dado este que pode ser confirmado durante nossas entrevistas com mulheres da aldeia. As duas idosas, quando não entendiam a pergunta, apresentavam reações diferentes: uma, mais extrovertida, levava o documentador a repetir a pergunta de outras formas até que soubesse responder; a outra, mais tímida, não respondeu à maior parte do questionário. Em se tratando das mulheres mais jovens, três delas se recusaram a responder qualquer pergunta sobre história por não conseguirem narrar textos longos na L2, como mostra o trecho a seguir:

(9) SS, feminino, 20 anos

D: a senhora conhece alguma história que os antigos contam? Da sua língua Guarani?

LF: a gente já ouviu muitas histórias, mas... É muito longo, não tem? Muito grande história a gente acaba nem conseguindo explicar.

No gráfico 2, abaixo, temos os domínios da aprendizagem do português por parte dos adultos. Já o gráfico 3 mostra a porcentagem de adultos que informaram sentir dificuldades em falar o português.

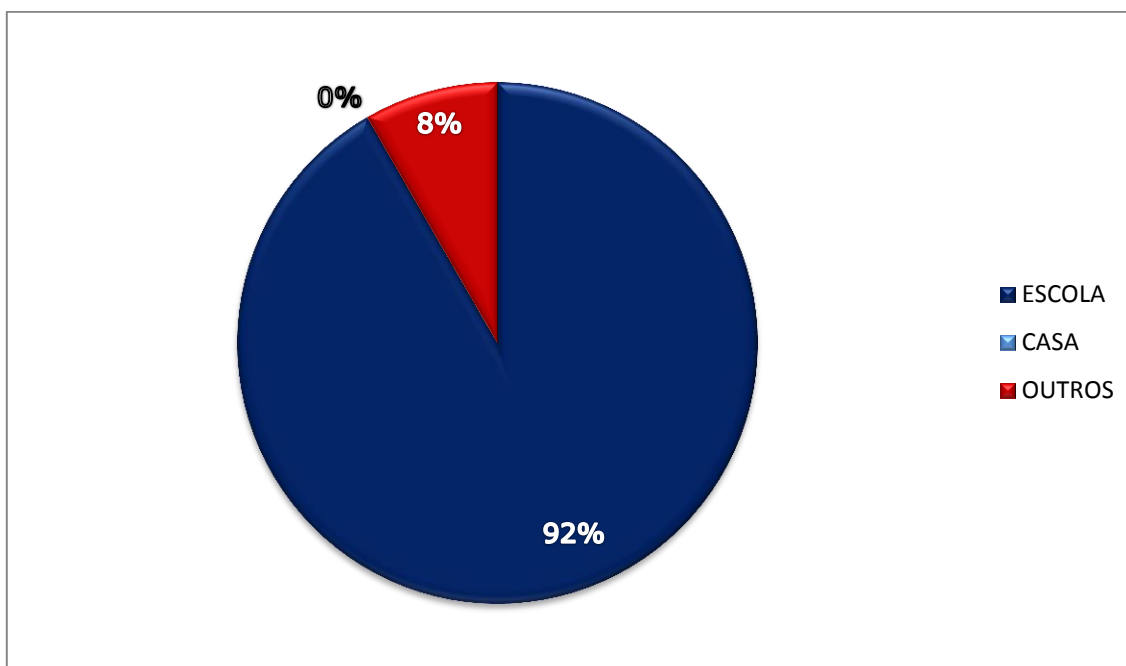


GRÁFICO 2 – Domínios onde os adultos aprenderam a Língua Portuguesa.

Pode-se perceber, pelo gráfico 2, que não há, em nosso banco de dados, registros de adultos que tenham aprendido a L2 em casa. Os 8% que declararam não terem aprendido o português na escola, o fizeram observando os não índios, na adolescência, como foi registrado em nossas entrevistas. Isso explica o fato de a L2 ter sido considerada a língua mais difícil, como mostra o gráfico 3, abaixo. A porcentagem de 8%, neste gráfico, corresponde a uma jovem adulta que também se recusou a contar histórias; ela demonstra orgulho por falar guarani, uma língua que os brancos e indígenas de outras etnias não conhecem e, por isso, declara o português como sendo mais simples, já que é a única língua que a sociedade envolvente domina.

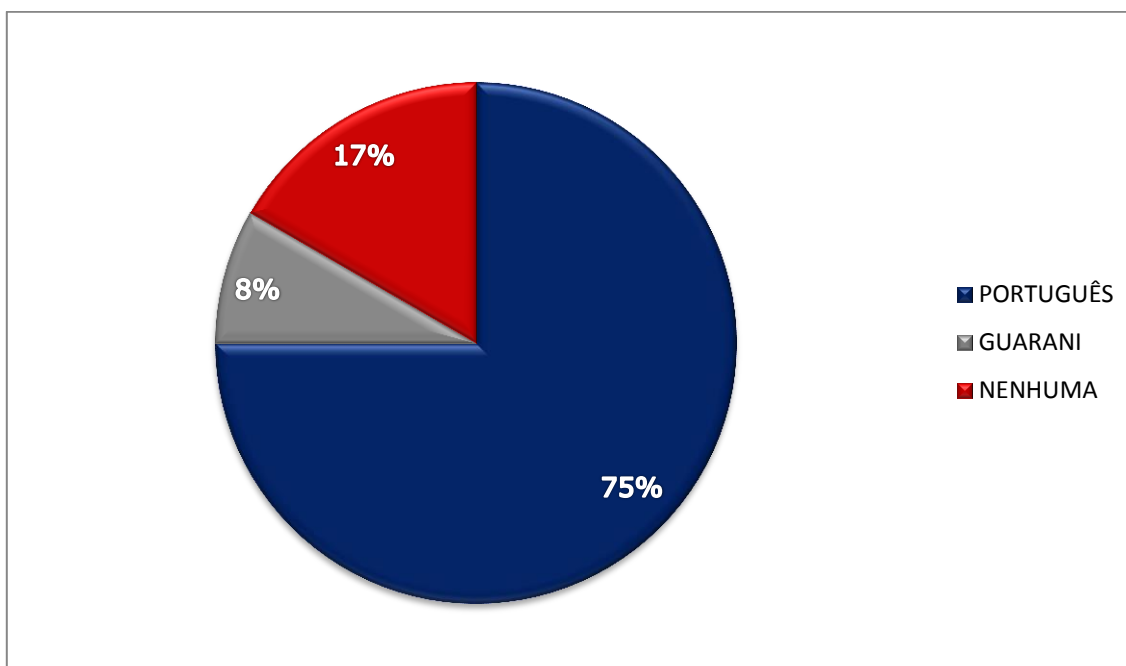


GRÁFICO 3 – Qual língua é mais difícil para os adultos.

Nessa perspectiva é que apresentamos o próximo tópico, que trata das atitudes dos falantes guarani diante de sua língua materna.

6.3 Atitudes linguísticas

Neste tópico, sobre as atitudes linguísticas dos Guarani em relação à sua língua materna, focalizaremos os seguintes aspectos: o orgulho, que está aliado à autoestima do grupo em ser Guarani, e a lealdade linguística.

Sabemos que, se há uma relação intensa entre língua e identidade, esta relação deve manifestar-se nas atitudes dos indivíduos em relação a essas línguas e a seus usuários. Em linhas gerais, pode-se dizer que as línguas minoritárias, algumas vezes, não são mantidas por falta de atitudes positivas em relação a elas. Apesar disso, Appel e Muysken (1996) declaram que o fato de os falantes mostrarem, em muitos aspectos, uma atitude negativa diante de sua própria língua não implica que não a tenham em consideração. A língua, segundo esses autores, pode ser valorizada por razões sociais, subjetivas ou afetivas, especialmente no caso de falantes das gerações jovens em contextos de imigração ou por pessoas que se sintam orgulhosas de sua cultura minoritária.

Essa forma de *lealdade linguística* reflete, assim, as estreitas relações existentes entre a língua e a identidade social dos grupos etnolinguísticos (APPEL; MUYSKEN, 1996).

Desse modo, com o intuito de analisar quais são as atitudes dos Guarani em relação à L1, extraímos os excertos que correspondem, basicamente, às seguintes questões dos Roteiros 1 e 2 em anexo: a) qual língua é mais fácil de falar?; b) o que sente sabendo que é Guarani/tem orgulho disso?; c) existe preconceito contra o índio/já vivenciou uma situação assim? Como se sentiu?; d) se existisse uma seleção Guarani, o/a senhor/a torceria para a seleção brasileira ou para a seleção guarani? E e) qual língua é mais bonita?

Os Gráficos 4, 5 e 6, abaixo, indicam que a porcentagem de crianças e adultos que demonstraram preferência pela língua materna é muito maior que a de qualquer outra língua. No Gráfico 4, 31% das crianças que responderam a essa questão disseram preferir o português, contra 4% que respondeu o contrário. Os demais que não responderam a esse questionamento, o fizeram ou por timidez ou por não compreenderem o que estava sendo perguntado. Já no Gráfico 5, que corresponde aos adultos, o português nem mesmo foi citado.

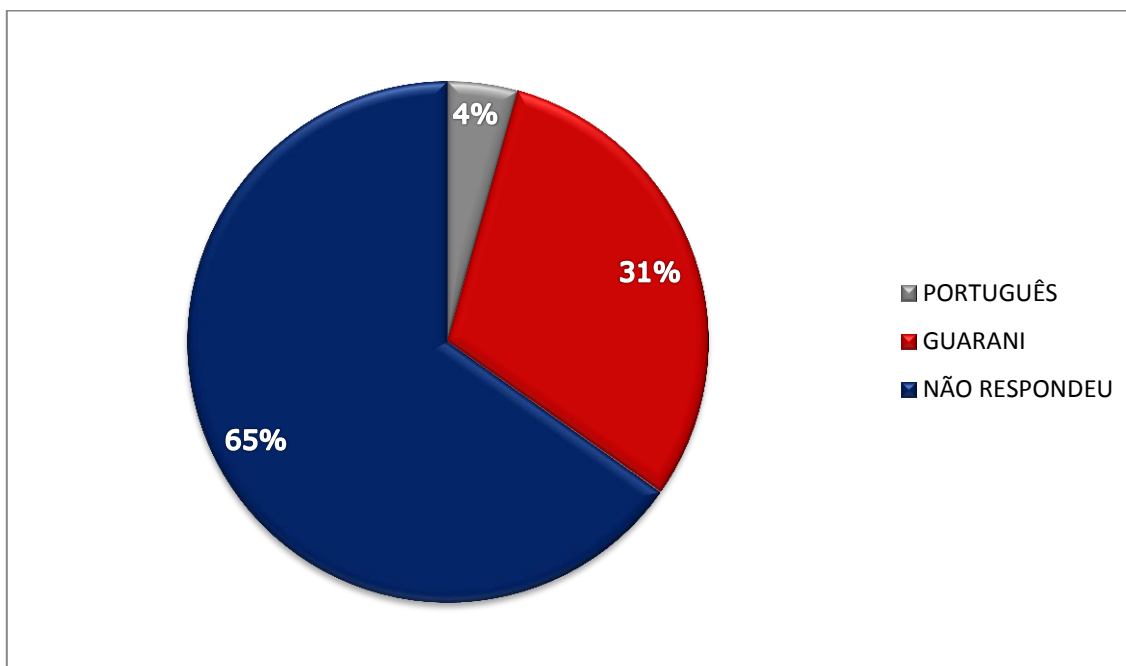


GRÁFICO 4 – Que língua as crianças e adolescentes consideram mais bonita

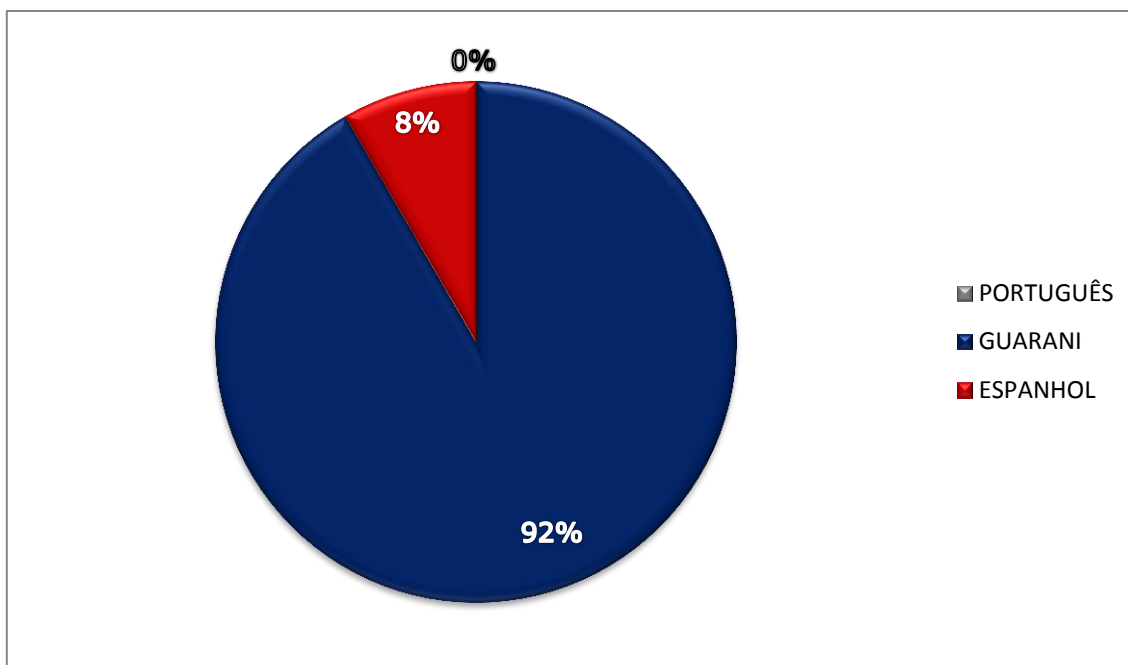


GRÁFICO 5 – Que língua os adultos consideram mais bonita

Tal predileção pela língua materna, apontada pelo gráfico anterior, é confirmada na questão sobre time futebolístico. Ainda que a seleção guarani fosse hipotética, 67% dos entrevistados optaram por ela, enquanto que apenas 22% deles se mantiveram na torcida pela seleção brasileira. Essa lealdade à etnia minoritária, demonstrada pelo orgulho em ser Guarani, leva-nos, mais uma vez, a acreditar na manutenção da língua guarani frente ao português.

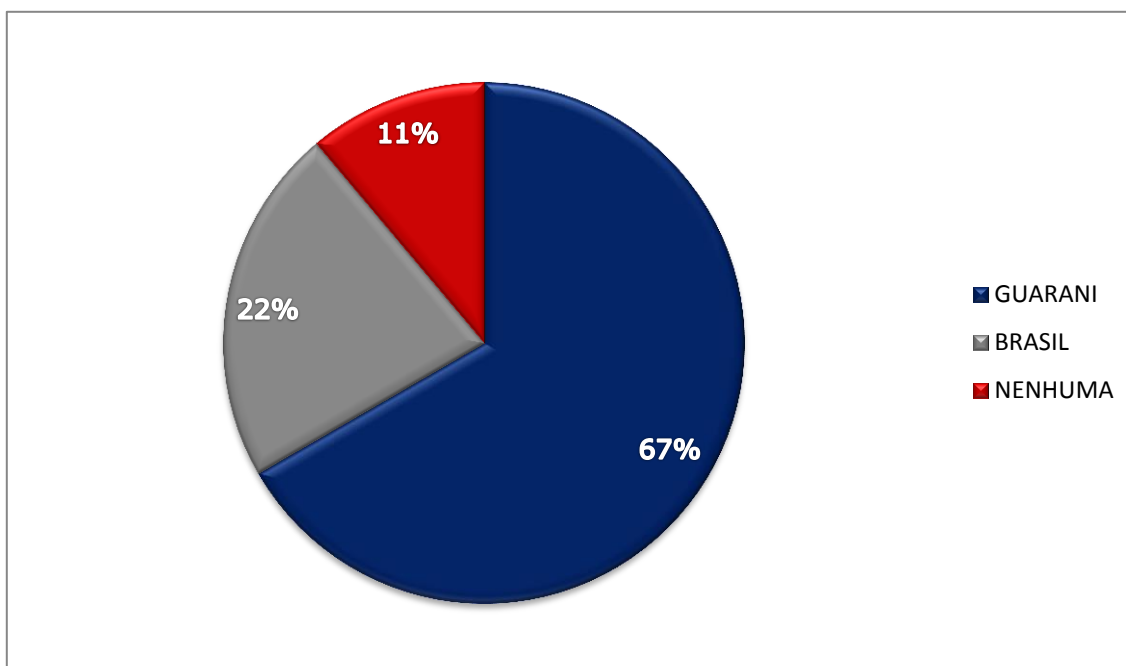


GRÁFICO 6 – Para qual seleção futebolística torceria

Nos excertos abaixo relacionados, tem-se a confirmação dos resultados apontados pelos gráficos supracitados:

(1) PK, masculino, 43 anos

D: o senhor tem orgulho de ser guarani?

LM: num tem dúvida... é um sonho meu, né? que eu cresci, ser um índio guarani... tribo guarani... e eu vou morrer assim dessa forma, né?... não tem como mudar as coisa.

(...)

D: e como vocês se sentem com essa situação de preconceito?

LM: ah... a gente acha alguma vez a gente acha ruim, né?... e quando você tá lá fora o medo é grande porque... você não pode fazer nada lá fora, se você fazer alguma coisa é você que tá errado... tudo é assim... que cai mais é pro lado do pobre... pro lado de rico não cai nada... (...) depende de o cara não botar a mão já em você lá fora já tá ótimo... se botar aí é outra coisa, aí a gente vão ter que reagir também.

D: mas existe essa prática de vocês serem recebidos lá fora com violência?

LM: sim, existe... por isso que inclusivo... (...) botaram fogo em um índio, né?... então por isso que até hoje nós temo o maior segurança.

D: tem segurança e tem medo também?

LM: é e o medo também... e o medo é muito grande quando você sai numa cidade, né?... parece que a pessoa vai botar fogo em você... então... qualquer pessoa que que chega quase próximo na cidade em um índio... você já tem aquele pensamento já... pô, o cara vai querer botar fogo em mim... (...) cara que num gosta de um índio tem muito aí... então fica esperto...

(2) RSM, feminino, 10 anos

D: que língua você fala?

LF: guarani... branco.

D: das duas, qual que você acha mais bonita? Qual que você mais gosta?

LF: guarani.

D: por quê?

LF: porque eu... eu sei mais.

(3) PH, masculino, 8 anos

D: e qual você acha mais bonito?

LM: é só o guarani só.

D: você não acha o português bonito, não?

LM: não.

(4) SSB, feminino, 26 anos (Pataxó)

D: e qual você considera mais bonita?

LF: o guarani.

D: por quê?

LF: o guarani, por causa que, como eu sou índia de outra etnia, a gente já cresceu falando português né, por causa que há muito tempo atrás teve um massacre e acabou que eles ficaram com medo de falar o idioma e acabou perdendo, entendeu? Então isso é uma joia rara pra gente, né? é uma joia preciosa, então o porquê que eu acho o guarani, porque é o idioma deles, é a mãe deles, entendeu? É a mãe que eles cresceram com isso e que vai morrer com isso; já pensou se não existisse, né? Eu acho muito lindo é, o idioma guarani, não só o guarani mas de outras etnias que falam o idioma, porque é uma joia rara, são uma coisa muito preciosa, uma coisa muito

importante, né? não só pras crianças, mas pra jovens e mais velhos pra passar pras outras pessoas é muito lindo, né? eu acho muito lindo mesmo.

(5) RS, feminino, 24 anos

D: o que acha mais fácil de falar? O português ou o guarani?

LF: bom, pra mim acho que é o português.

D: é mais fácil?

LF: ((resposta afirmativa))

D: e qual acha mais bonita?

LF: é Guarani.

D: por quê?

LF: não, que o Guarani é... Todo mundo quando a gente fala assim... a gente entre si todo mundo fica admirado querendo saber o que que é, tem pessoas que pensa que a gente tá xingando, mas não é isso não. ((risos))

(...)

D: como a senhora se sente sabendo que é Guarani?

LF: eu me sinto feliz.

D: tem orgulho disso?

LF: tenho.

D: ou queria ser outra coisa?

LF: não, queria ser índia Guarani.

(...)

D: a senhora acharia legal casar como casa o branco?

LF: bom, vestido de noiva é bonito, né? Toda mulher gosta de usar... Mas eu mesma prefiro casar como índia.

(6) MS, feminino, aprox. 70 anos

D: qual a senhora acha mais bonita? Guarani ou português?

LF: bom, tem que aprender toda língua, né?... português... O índio mesmo não vai esquecer nunca a palavra... A nossa palavra, né?... Agora o branco ((quis dizer que o índio tem que aprender português)) tem que aprender falar, né?

D: mas a senhora acha mais bonita qual das duas?

LF: bom... Bonita é nossa ((risos)).

(...)

D: a senhora já sofreu algum preconceito por ser índia?

LF: já... A autoridade fala é por que que o índio num fala branco, aí eu falava assim. Ah, o índio tem que falar na língua, não tem que falar só no branco e depois a gente não saber falar mais.

(7) VLC, masculino, 22 anos

D: qual a língua que você considera mais bonita?

LM: a minha.

D: por quê?

LM: por quê? É inexplicável.

(...)

D: o senhor tem algum esporte favorito?

LM: dos portugueses eu tenho o vôlei, né?, mas só que pratico mais futebol.

D: se tivesse uma seleção Guarani, o senhor torceria para a Guarani ou a Brasileira?

LM: guarani, porque os índios são os verdadeiros, né? Os verdadeiros brasileiros ((risos)) que seria a seleção brasileira verdadeira.

(8) MOS, masculino, 43 anos

LM: (...) por exemplo, na época que os colonizadores vieram e que começaram a catequizar os índios, quando os índios andavam nu com colar, com cocar, essas coisas, os padres falavam que era pecado andar nu que era pecado usar colar e começaram a botar roupa nos índios; tem culpa eu se um branco chega na minha aldeia e diz: Ah, já não é mais índio porque está usando roupa? Mal ele sabe que eu estou usando roupa porque isso daí fez parte daquele envolvimento dos não indígenas dentro das aldeias e começaram a usar; mas a essência guarani, a essência do eu índio tá dentro do meu coração e da minha mente, da minha alma. Então eu sou índio, nasci índio, viverei índio e morrerei índio.

(...)

D: o senhor já sofreu algum preconceito? Sofre algum preconceito por ser índio?

LM: já, já sofri muito preconceito; (...) meu filho por muitas vezes; ele estuda agora em Aracruz, aqui na região de Aracruz o pessoal discriminava muito os índios agora que parece que foram

tomando uma consciência de que não se pode fazer isso (...) meu filho muitas vezes já sofreu preconceito eu tive que ir lá na escola conversar com o pessoal, entendeu? Eu tive que ir lá falar: olha, não é assim não e tal (...) eu sou muito a favor da cultura, muito a favor da preservação e vou lá e falo mesmo. Eu já sofri muito já, mas desta vez eu já sei me defender.

(...)

D: o jovem que sai daqui ele fica com vergonha de falar o Guarani lá fora?

LM: não, não, tem não.

D: nem as crianças têm vergonha na escola de falar entre eles?

LM: não.

(9) AC, masculino, 48 anos

D: o senhor tem orgulho de ser guarani?

LM: sempre.

(...)

LM: (...) minha avó sempre dizia assim: vocês quando for líder da aldeia quando eu era pequeno eu era criança, ela falava assim: quando vocês for liderança, vocês nunca pode se achar inferior na frente de um *juruá* não indígena porque eles não é superior, porque eles inventaram muitas coisas mas isso são armadilha que eles criaram, não é porque eles são mais sábio que a gente (...) então a minha avó sempre dizia assim: se um *juruá* chegar e falar ah, você é inferior, você é índio, você não sabe nada, você é incapaz, você é inferior, aí quando falar isso você fala pra ele, responde assim: então se você é superior, então para o raio com sua própria mão (...) se ele parar o raio com sua própria mão, aí você pode falar que ele é superior.

Nos nove excertos apresentados acima, podemos notar atitudes de orgulho e lealdade à língua indígena. PK, informante do primeiro trecho, afirma ter orgulho em ser Guarani e enfatiza que isso é algo que não se pode mudar, pois nasceu e vai morrer Guarani; dessa forma, ele demonstra que não cogita a hipótese de substituir sua cultura por qualquer outra. Na fala seguinte, PK narra o medo compartilhado pelos indígenas diante do preconceito e da crueldade que advêm da sociedade envolvente; em momento nenhum, contudo, ele transfere essa insegurança à sua cultura; pelo contrário, ele diz que prefere adotar uma postura pacífica, porém, alerta; e completa que, em situações extremas, é necessário reagir também com violência. Em outras palavras, PK exemplifica o índio estigmatizado pela sociedade dominante, mas que não vê nisso um motivo

para abandonar sua identidade e se adequar à cultura majoritária, como demonstra o excerto de número (4).

SSB, índia pataxó casada com um guarani, demonstra predileção pelo guarani por ser uma língua indígena e acrescenta que outras etnias perderam suas línguas por medo de serem dizimadas. A mesma atitude de resistência que PK toma diante do preconceito é vista nos excertos (6), (8) e (9). Em (6), MS se recusa a falar português por imposição do branco, pois sabe que é dessa forma que o índio perde sua língua minoritária. MOS (8) diz que agora sabe se defender diante do preconceito da sociedade envolvente; destaca que, nem mesmo as crianças têm vergonha de falar guarani. MOS também traz à tona o questionamento preconceituoso de muitos brancos, que desacreditam da identidade étnica desses povos pelo fato de usarem roupas. MOS deixa claro que usa roupas porque foi vítima da catequização ocorrida no período colonial, mas que isso não faz dele um não indígena. AC (9), por sua vez, demonstra que essa atitude de resistência e lealdade à cultura e à língua foi transmitida por seus antepassados, aqui representados pela figura de sua avó, a líder espiritual Tatantin Roa Reteé, responsável pela caminhada mítica que trouxe os guarani ao Espírito Santo.

Em outros dois excertos, (5) e (7), temos os relatos orgulhosos de dois jovens adultos diante de sua língua e cultura. RS (5), como dito no tópico anterior, demonstra seu orgulho por falar uma língua que a sociedade envolvente não conhece e, por isso, considera a língua portuguesa a mais fácil. Em outros momentos de sua entrevista, RS deixa transparecer seu orgulho e lealdade à língua e cultura guarani. Dentre eles está a sua fala de não querer ser outra coisa a não ser índia guarani, deixando evidente a etnia. VLC (7), por sua vez, diz ser inexplicável o orgulho que sente e declara que torceria pela seleção guarani, a verdadeira seleção brasileira, afirmando-se, assim, como o habitante original do Brasil.

Nos excertos (2) e (3), por sua vez, temos os relatos de duas crianças que demonstram a lealdade à língua Guarani, algo comum nas entrevistas realizadas, em se tratando das perguntas apresentadas neste tópico. As exceções ficam para os três informantes abaixo:

(10) SK, feminino, 43 anos

D: qual é a língua que a senhora fala?

LF: eu falo língua... Paraguai e guarani... e português também.

D: qual foi a língua que a senhora aprendeu primeiro?

LF: guarani.

D: qual é a mais fácil de falar?

LF: todos... todos três.

D: em que situação a senhora usa cada uma delas?

LF: aqui eu uso... aqui eu minha irmã minha mãe meu irmão a gente usa na nossa / na minha... meu marido já usa com a língua dele.

D: mas a senhora fala com sua mãe e sua irmã... a senhora fala em espanhol?

LF: em espanhol.

D: aí quando fala com seu esposo...

LF: guarani.

D: e quando o branco vem...

LF: português.

D: qual é a língua mais falada com as crianças?

LF: aqui eu falo na língua do... do cacique com as criança.

D: e qual é a língua que a senhora considera mais bonita das três?

LF: eu acho mais bonito é... a minha.

D: o espanhol, né?

LF: é.

D: quando a senhora está muito brava e quer chamar a atenção das crianças... qual é a língua que a senhora usa?

LF: aí eu misturo tudo ((risos)).

(...)

D: a senhora tem orgulho de ser guarani?

LF: tenho.

D1: tem muito orgulho de ser guarani?

LF: tenho.

(11) GM, feminino, 12 anos

D: o que você quer ser quando crescer?

LF: professora.

D: professora de quê?

LF: português.

(12) RSK, masculino, 21 anos

D: se existisse uma seleção guarani... o senhor torceria pela seleção brasileira ou guarani?

LM: já tem já... só que é dos branco, né?

D: mas se tivesse uma só de índio e outra do Brasil com Fred... Ronaldinho... para qual o senhor torceria?

LM: Ronaldinho.

No excerto (10), SK, proveniente da região de fronteira entre o Mato Grosso do Sul e o Paraguai, afirma ser trilingue. Apesar de ter aprendido a língua portuguesa aos 18 anos, ela considera as três línguas fáceis de falar – português, guarani e espanhol, sendo esta a língua que considera mais bonita. Nota-se, contudo, que SK não soube denominar a outra língua falada no Paraguai, além do guarani; isso só ocorreu após a fala do documentador. Desse modo, tal atitude de orgulho pode ser explicada pelo fato de SK ser a única, além de três pessoas da sua família, a conhecer essa língua. Dessa forma, ela se destaca como diferente dos demais membros de sua comunidade.

Outro detalhe da entrevista de SK é a maneira como ela se refere à língua guarani: não como sua língua, mas como sendo língua do cacique. Isso evidencia, mais uma vez, seu apreço pela língua espanhola. Em contrapartida, quando questionada sobre ter ou não orgulho de ser Guarani, ela, como todos os outros, respondeu afirmativamente. Além disso, ao declarar que somente conversa com as crianças em guarani, SK demonstra lealdade à língua minoritária. Dessa forma, como explicar, então, dois sentimentos aparentemente opostos?

A resposta está na declaração feita por Appel e Muysken (1996), da qual SK serve de exemplo: a de que uma atitude negativa – neste caso em especial, uma atitude não totalmente positiva – em relação à língua não implica que o falante não a tenha em consideração e, desse modo, não seja leal a ela. É o que se pode dizer também dos dois excertos seguintes ao dela, (11) e (12).

A adolescente do excerto onze, como a maioria das crianças e adolescentes entrevistados, tem na figura do professor a profissão almejada. O que nos chamou a atenção, no caso dela, é o desejo de ser professora de português, e não de guarani. Cabe ressaltar que, de todas as crianças que disseram querer ser professores, nenhuma delas escolheu o Guarani como sua matéria de ensino; nem mesmo quando questionadas sobre sua matéria favorita. Por outro lado, elas demonstram preferência pela língua guarani, quando se trata da fala. No excerto doze, por sua vez, na pergunta sobre a seleção pela qual torceria, o locutor, ao responder “Ronaldinho”, deixa transparecer sua preferência pela seleção brasileira. Tal fato se explica, provavelmente, por ter na figura do futebolista, um ídolo – o que nos leva para o tópico seguinte, que trata, dentre outras, do instrumento midiático.

Entendemos, assim, que esses três últimos excertos se tratam de casos isolados, por não constituírem a maioria das respostas encontradas. O tópico a seguir, seguindo o viés midiático representado pelo gráfico acima, discorrerá sobre três aspectos do fator de apoio institucional, a saber: instrumentos midiáticos, religião e escola, respectivamente.

6.4 Apoio institucional

O apoio institucional refere-se a como está representada a língua do grupo minoritário nas diferentes instituições da nação, região ou comunidade. A manutenção prevalece, nesse caso, quando a língua minoritária é empregada no Governo, na igreja e em organizações culturais, dentre outros. Desse modo, os meios de comunicação, a religião e a educação desempenham papéis importantes para a manutenção de uma língua minoritária, podendo interferir consideravelmente na substituição ou não de uma língua por outra. (APPEL; MUYSKEN, 1996)

Em vista disso, subdividimos este tópico nos três principais instrumentos de apoio institucional: os meios de comunicação, a religião e a escola. Como mostram os tópicos a seguir.

6.4.1 Instrumentos midiáticos

Sabe-se que, no Brasil, os meios de comunicação de massa – rádio, jornal, internet e televisão –, ignoram as línguas minoritárias. Além disso, eles são grandes difusores ideológicos e culturais, ditando moda e os mais variados comportamentos. Nas aldeias Guarani estudadas, por exemplo, foi comum encontrarmos adolescentes de cabelos tingidos e cortados no mesmo estilo do jogador de futebol Neymar, o que evidencia a influência da mídia em seus costumes. Em vista disso, fez-se necessária a investigação do papel exercido pelos meios de comunicação na comunidade Guarani presente em território capixaba, uma vez que, no caso das línguas minoritárias em terras brasileiras, a mídia pode ser um forte instrumento de substituição linguística e, por conseguinte, um entrave à manutenção pretendida pelos índios.

Questionados sobre a influência da cultura não índia sobre a cultura guarani, obtivemos, entre os adultos, as respostas representadas no gráfico a seguir:

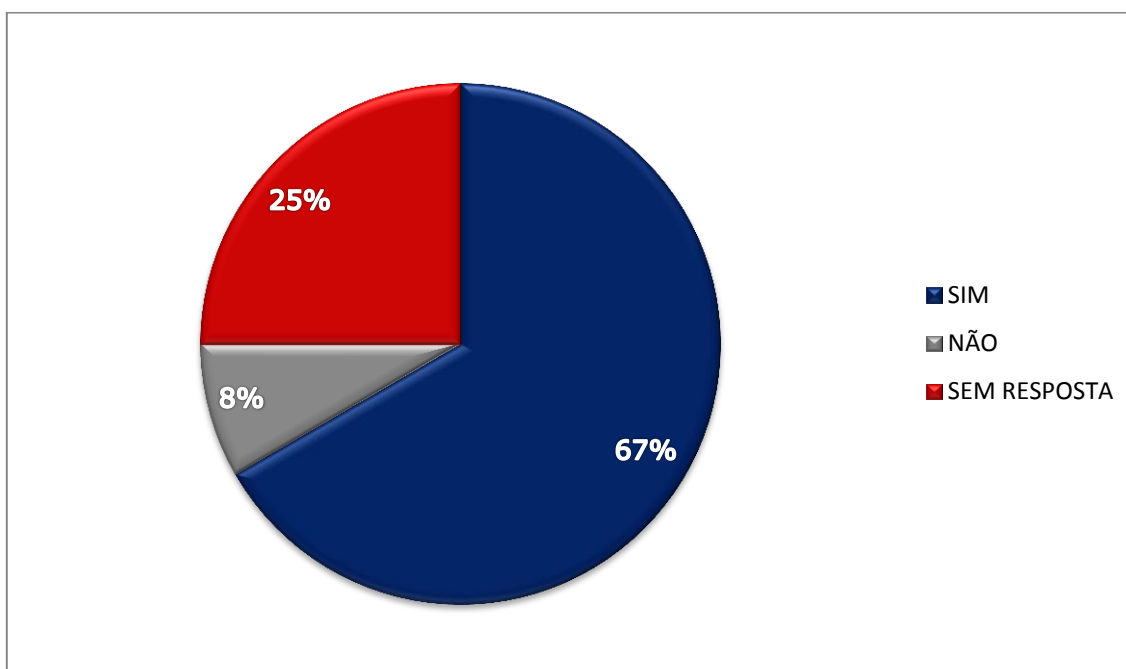


GRÁFICO 7 – Existência de influência da cultura branca, de acordo com os informantes adultos.

De acordo com o gráfico acima, pode-se perceber que 67% dos entrevistados responderam *sim* ao questionamento sobre interferência cultural do branco, ao passo que apenas 8% deles acreditaram não notar qualquer diferença exercida pela cultura não indígena, aqui representada pela mídia.

Esse resultado pode mostrar-se como um empecilho à manutenção e um facilitador da substituição linguística na comunidade guarani no Espírito Santo. Tais números podem ser exemplificados pelos excertos a seguir:

(1) PK, masculino, 43 anos

D: acha que a televisão tem alguma influência na língua... na cultura?

LM: eu acho que sim... muda várias coisas... quando vê muita televisão... tem muitas criança que quer fazer as coisa que... que num deve... que aparece na televisão, né? coisa errada... é complicado televisão... é uma coisa que num é costume indígena.

(2) RS, feminino, 24 anos

D: existe algum costume do branco que está interferindo na língua de vocês?

LF: é, música... Celular... Negócio de internet... A maioria dos jovens, agora só usa isso.

D: e as crianças querem imitar os personagens da televisão? Querem falar como eles?

LF: meu irmão é um mesmo ((risos)). Ele gosta muito é de Chaves.

D: a senhora acha bom ou ruim que tenha essas coisas na aldeia... Televisão, internet...?

LF: eu acho... Eu acho ruim, porque aí os jovens já não querem saber mais dos costumes indígenas só quer, só quer vestir roupa que os cantores usa... boné essas coisa... aí os menino já não querem mais usar roupa típica, fazer dança, essas coisa.

(3) SS, feminino, 20 anos

D: o que a senhora faz nas horas livres?

LF: hoje em dia a gente assiste televisão... essas coisas, não tem? Novela

D: tem internet?

LF: tenho.

(...)

D: a senhora acha que os costumes dos homens brancos interferem na sua cultura?

LF: não.

(...)

D: a senhora acha que o Guarani hoje é o mesmo que era falada antigamente, ou acha que mudou?

LF: não sei dizer não, acho que igual, né?

D: mas pelo que a senhora vê dos mais antigos... O que a senhora fala é igual ao que eles falam?

LF: não.

D: é diferente?

LF: é um pouco diferente (...) tem mais é... muita palavra que a gente nem sabia antes.

(4) MSS, feminino, 22 anos

D: o que você acha da escola?

LF: bom.

D: e da televisão?

LF: também ((risos)).

LF: mas antigamente a gente não usava, mas agora nossa aldeia está mais perto da cidade, né? minha avó dizia que não deveria ter esse tipo de coisa dos branco... a gente já tá na cidade quase na cidade aí ((risos)).

(5) VLC, masculino, 22 anos

D: que costumes dos brancos estão interferindo mais na língua e na cultura de vocês?

LM: é... celulares que estão entrando na aldeia aí que hoje em dia já somos modernos também, né?, porque pra entrar em contato com o pessoal das outras aldeias nós já usamos e-mail também, e-mail, Facebook.

D: e o senhor acha isso bom ou ruim?

LM: ruim.

D: mas o senhor tem Facebook?

LM: tenho ((risos)).

D: por que acha ruim?

LM: é que pros jovens que tipo assim que não pensam que sempre estão publicando alguma coisa que acham novidade, que acha legal, só que sempre tem o pessoal de fora que tá olhando, né?, os índios como é que está o comportamento, ainda se preocupam com a cultura; em vez disso estão sempre publicando coisas que não têm nada a ver com a nossa cultura; eu mesmo falo um pouco da preocupação que temos da nossa cultura, não só dos povos guarani como de todos os povos que existem no Brasil.

(...)

D: e a televisão? O que acha da televisão?

LM: um pouco bom e um pouco ruim.

D: e por que é ruim?

LM: que já tira mais atenção da comunidade, né?, tipo que nem na casa de reza; sempre tem um que tá se preocupando com a novela que vai passar, que sai antes da hora; nós sempre espera os mais velhos terminar de cantar, de contar história, tomar chimarrão, depois que eles decidirem sair é aí que nós sai também, não na frente dos mais velhos; só que tem sempre uma criança ou um jovem que tá se preocupando com novela ou com um filme que vai passar ‘ah tenho que sair, tem novela ou um filme ou um jogo pra assistir, né?’ é nessa parte que atrapalha um pouco a TV.

(6) MOS, masculino, 43 anos

D: quais os elementos da cultura dos brancos que interferem na língua guarani?

LM: é, nesses dias a gente tava comentando esses dias a gente tava comentando na casa de reza pelo seguinte até o próprio pajé fala assim: pô, na minha aldeia lá em São Paulo (...) todo mundo tem celular aí fica lá no tal de *peitibook* ele fala *peitibook*, na verdade é Facebook (...) todo mundo até os meus netinhos; (...) aí um dos caras falou assim: oh, pajé, é o seguinte: que hora você vai terminar de falar aí, que eu não quero perder a última parte da novela? Aí todo mundo ria e ficava brincando. Aí a gente chega numa conclusão de que existe muitas coisas da cultura do homem branco que ela vem pra gente ter o conhecimento, a gente tem que usar como o ‘último’ e o agradável, é assim que se fala? (...) mas assim a gente quer fazer as pessoas entender que pode ser ruim, entendeu? (...) eu tenho meu Facebook que eu, por exemplo, posto lá coisas da minha cultura (...) mas ao mesmo tempo tem um perigo ali também, tem que tomar cuidado com o que você está dizendo e com quem você está lidando também e isso tem interferido muito porque muitas pessoas estão deixando de ir na casa de reza, prefere ficar em casa vendo filme, não sei (...) tem interferência mas assim com o tempo as pessoas vão entender.

(...)

D: em relação à língua guarani, hoje se fala do mesmo jeito que no passado?

LM: só pelos mais velhos, os mais velhos eles falam a língua antiga ainda, né? Eles falam as duas, moderna e antiga. Agora os jovens estão falando só o moderno, mas também já misturando o português no meio da língua guarani. Essa é a minha preocupação como professor, como defensor da cultura guarani, da arte e da cultura da língua eu me preocupo muito com isso.

(7) AC, masculino, 48 anos

D: que costumes do branco acabam interferindo na língua?

LM: então, o que tá mais interferindo é mais é... às vezes porque quando a gente olha assim na globalização hoje é... às vezes as música, às vezes é algumas pessoa mesmo da própria comunidade tem alguma pessoa que gosta de conversar em português com outras pessoas aí depois quando aprende a falar algumas coisas com essa pessoa não indígena aí depois vai querer conversar em português com o próprio parente; então tem interferência, mas aqui na aldeia, quando tem reunião, a gente sempre passa assim, né? falamos assim quando você vai conversar com seus primos com seus parente, não conversa em português.

Nos excertos de (1) a (7), evidenciou-se a interferência midiática na língua e na cultura guarani, uma vez que os meios de comunicação de massa, em território brasileiro, utilizam, praticamente, apenas a língua majoritária.

Nos primeiros dois excertos, (1) e (2), os informantes afirmam que os meios de comunicação, principalmente a televisão, interferem na cultura; ambos declaram que as crianças e jovens querem imitar o que a mídia veicula. Em (4), a informante demonstra seu apreço pela televisão, mas admite que os antepassados aconselhavam que não se usassem as coisas pertencentes à cultura não índia. Ela acrescenta ainda que isso não está sendo cumprido devido à proximidade da aldeia com a cidade. Em (3), apesar de a informante não acreditar na interferência, quando questionada sobre a diferença entre sua fala e a dos mais velhos, admite que não conhece muitas palavras do vocabulário antigo; podendo se enquadrar como exemplo do que foi dito pelos informantes (5) e (6).

Os falantes de (5) e (6) concordam em dois pontos: no primeiro, segundo eles, os índios são monitorados pela comunidade envolvente via Facebook; por isso, é necessário que se tenha cuidado com o que está sendo publicado nessa rede social; e no segundo, ambos afirmam que a televisão tem sido a causa do desinteresse pela religião, uma vez que os índios preferem estar em casa assistindo aos seus programas favoritos, a estarem na casa de reza. MOS cita, ainda, sua

preocupação em relação à língua guarani, afirmando que já se pode notar a mistura de L1 e L2 entre os jovens.

AC, o informante do excerto (7), por sua vez, afirma que há interferência e que isso se dá pela globalização, mas adianta que medidas são tomadas dentro da aldeia para diminuir esse impacto. Segundo ele, os jovens e crianças são aconselhados nas reuniões a não conversarem com os demais membros da comunidade guarani em português. Esses conselhos já puderam ser verificados na narrativa de um dos anciãos entrevistados e citados no tópico 6.2 desta análise. Entre as medidas tomadas para combater a influência da mídia, portanto, está o ensino, tanto o familiar e religioso, quanto o ensino institucionalizado, como demonstram os itens a seguir.

6.4.2 Religião

Weinreich (1970) afirma que as fronteiras religiosas são uma importante barreira à integração das comunidades, mais eficientes até do que o próprio uso de línguas distintas. Appel e Muysken (1996), por sua vez, na discussão dos fatores favorecedores da manutenção linguística, declaram que, quando a língua minoritária é a língua da religião, isso serve de ímpeto para a sua manutenção.

Nessa perspectiva é que este Tópico se faz pertinente, uma vez que, no caso dos Guarani, a religião representa uma importante marca cultural, como já foi retratado no capítulo sobre a história dessa comunidade. Como vimos, é a religiosidade Guarani que norteia todo o modo de vida desse grupo minoritário. Os Guarani entendem a palavra como um dom e conferem a ela um poder mítico de conexão primordial com o mundo espiritual, daí a sua importância ser maior do que aquela dada à língua majoritária.

Em vista disso, ao considerarmos este fator de manutenção linguístico-cultural, descobrimos que, nas visitas diárias à casa de reza das aldeias, os índios mais jovens são ensinados pelos mais velhos sobre a importância de se manter a identidade étnica, histórica e cultural desse grupo. É

nessas reuniões que eles são fortemente lembrados a respeitarem as tradições Guarani, como veremos adiante.

Antes de analisarmos alguns excertos, porém, quantificamos, com base em nossos dados, as repostas dos adultos em relação à religiosidade, como pode ser verificado no gráfico abaixo:

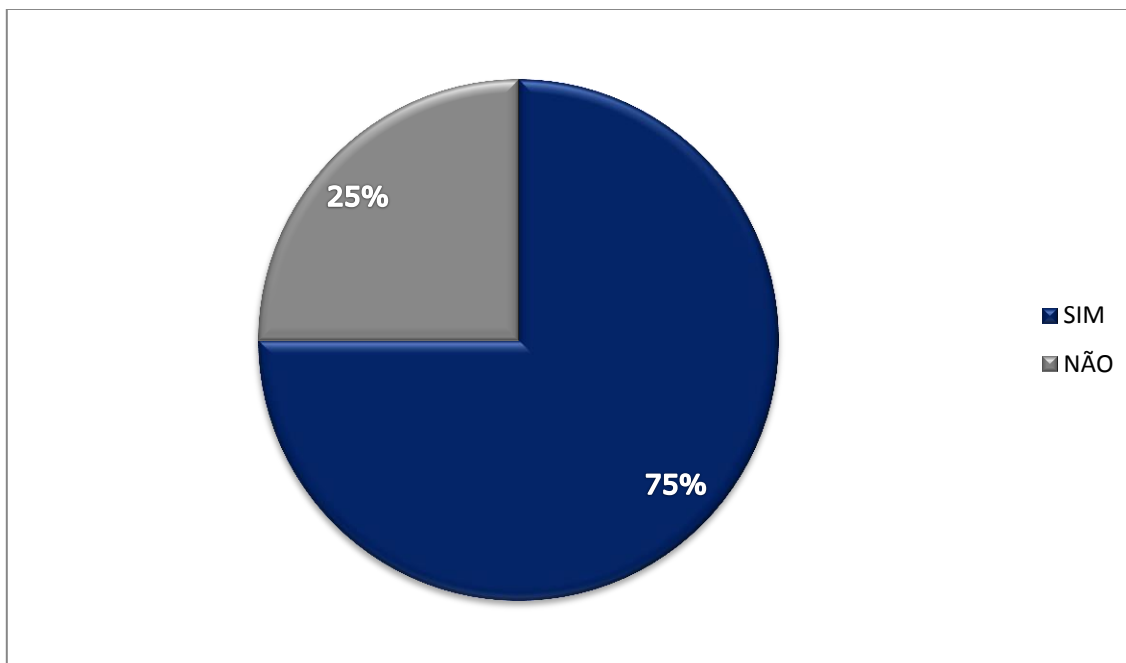


GRÁFICO 8 – Adultos que se dizem religiosos.

No Gráfico 08, como pode ser verificado, 75% dos nossos informantes se dizem religiosos. Todos eles seguem a religião guarani e são frequentadores da casa de reza. Em contrapartida, ainda que a maioria tenha respondido afirmativamente, os 25% de nossos informantes que responderam de maneira negativa são jovens que se encontram na faixa dos 20 – 25 anos de idade, algo aparentemente normal, se levarmos em conta que os mais jovens, muitas vezes, são menos religiosos e estão mais propensos à influência da mídia e de outros jovens.

Os excertos a seguir, extraídos do nosso banco de dados, demonstram, com maiores detalhes, as informações representadas nesse Gráfico em questão.

(1) SK, feminino, 43 anos

D: quais os costumes e rituais que ainda são praticados aqui na aldeia?

LF: a gente tem uma casa de reza que a gente dá festa toda noite lá.

D: e são com todos os índios?

LF: alguns... alguns.

D: acha que é por isso que os guaranis conseguiram ficar firmes na sua cultura?

LF: acho que foi por isso... por causa da... da nossa religião.

(...)

D: a aldeia sempre teve esse nome?

LF: sempre.

D: e a senhora sabe por que tem esse nome?

LF: é... porque isso daí foi Deus, né? que deixou pra nós... aí a gente tem que manter até...

(2) RS, feminino, 24 anos

D: a senhora tem alguma religião?

LF: a gente vai na casa de reza... *Opy*.

D: e essa casa de reza funciona onde?

LF: é... Fizeram ali perto da casa da minha avó... Lá perto da entrada.

D: e como é o culto na casa de reza?

LF: só oração e cântico... Cântico Guarani.

D: tudo em Guarani?

LF: ((resposta afirmativa))

(3) MS, feminino, aprox. 70 anos

D: a senhora tem alguma religião?

LF: tem a nossa, indígena.

(...)

D: a senhora pretende sair daqui algum dia?

LF: se Deus mostrar onde, né? aí sai.

(4) MOS, masculino, 43 anos

LM: (...) então sabemos de onde viemos, quem somos nós e para onde devemos ir. É, hoje existe, graças a Deus, né? porque Deus sabe que o povo indígena Guarani são um povo muito espiritualizado, né? na parte da natureza conhece muito dos mandamentos de Deus, do Criador, né? então tem muito respeito pela floresta, pelos rios, pelas pessoas, né? então por isso que Deus também poupou a vida dos indígena Guarani. Então cada vez mais estamos fortes, lógico ficamos empobrecidos um pouco porque tiraram de nós a nossa liberdade, né? mas a gente está conseguindo por mais difícil que seja sobreviver a todo esse ataque, né?

(...)

D: o senhor tem alguma religião?

LM: olha, nós temos a nossa casa de reza que essa casa de reza todas as aldeias guarani tem, já de... isso funcionou milenar, né? é uma casa de reza onde você aprende na teoria, mas também existe prática dentro da casa de reza, onde se canta, onde se dança, onde se reverencia o Deus Criador, onde tem também curas em que o curandeiro, o pajé, né? faz as curas através do remédio, curas espirituais, né? essas coisas toda e ali também que se aprende como viver na terra, como respeitar a natureza, como respeitar um ao outro, onde funciona também pré-natal, quando uma mulher tá grávida vai lá pra se consultar porque os pajés eles têm poder de se comunicar com o mundo espiritual, aonde eles conseguem saber quando uma mulher tá grávida esperando um menino ou uma menina sem precisar de ultrassonografia... é impressionante isso. A cura também quando eles vão fazer a cura as coisas se materializa na mão deles, quem tá lá dentro é que sabe, né? eu já presenciei muito disso porque desde pequeno eu acompanhei minha bisavó meu bisavô, porque eles faziam suas curas através de reza de orações e tal através das ervas (...) é mistério, o povo indígena é mistério de Deus, sabia?

(5) AC, masculino, 48 anos

D: o senhor gostaria de mudar? Morar em outro lugar?

LM: (...) olha, a gente tem uma missão que tem que ser cumprida porque a minha avó ela disse, né? se a população não indígena continuar pressionando, chegando mais na beira da aldeia, pra escapar dessas coisas, você tem que buscar outro lugar, mas não pode ser só pela minha vontade, não é só porque não tenho que sair não é assim tem que ser uma revelação.

(...)

D: o senhor já viveu alguma situação em que teve medo?

LM: não, porque eu sempre digo assim quando você tem confiança em seu Criador você pode estar no perigo, mas você nunca pode ter medo porque se você tiver medo você está colocando um obstáculo no seu caminho, você mesmo que vai estar criando uma coisa ruim no seu caminho, então nunca pode ter medo.

Uma vez apresentados os excertos acima, temos o seguinte: em (1), SK afirma que alguns índios – corroborando com os 25% apresentados no Gráfico 8 –, toda noite, se encontram na casa de reza, e acrescenta que é por causa da religião indígena que os guarani mantiveram a sua cultura. No segundo trecho de sua fala, SK evidencia, bem como MS (3), o seu modo de vida indígena norteado pela religiosidade, quando diz que o nome da aldeia deve ser mantido, porque foi algo estabelecido por Deus.

Em (2), RS, cujo trecho foi citado em outro momento desta análise, afirma que a língua da religião é a língua materna guarani. Dessa forma, aponta, segundo Appel e Muysken (1996), para a manutenção da língua minoritária. MOS (4), por sua vez, quando fala da história de seu povo, de luta e resistência, afirma que os guarani sobreviveram ao etnocídio e ao genocídio promovidos pelo homem branco graças à interferência divina. Cabe lembrar que, de todos os informantes de nosso *corpus*, MOS é o único que dá maiores detalhes do que ocorre dentro da casa de reza, confirmando, assim, o que dissemos sobre os guarani no Capítulo 02 deste trabalho: por exemplo, o pajé saber, por revelação, o sexo da criança ainda na barriga da mãe. Além disso, MOS pontua que a casa de reza é um ambiente em que a cultura guarani é ensinada tanto na teoria quanto na prática.

Já os informantes (3) e (5) demonstram a importância da revelação espiritual para que haja um novo deslocamento desses índios para outros territórios. AC (5) nos revela, ainda, que sua força está ligada à espiritualidade.

Cabe ressaltar que, durante os inquéritos, duas denominações protestantes – Assembleia de Deus e Batista – foram citadas e não entraram em nossa estimativa do Gráfico 8. Os guarani costumam permitir cultos de religiões não indígenas dentro de suas aldeias. Além disso, têm um templo próprio da igreja Batista em Três Palmeiras, sob a regra de que os pastores não podem impedir ou

afastar os índios da casa de reza. Para esta análise, contudo, tal informação será desconsiderada, uma vez que não se tem material suficiente para analisar o impacto da religião branca dentro das aldeias.

No próximo item, que encerra este tópico sobre o Apoio Institucional, discorreremos sobre a escola, que, dependendo do papel que desempenhar, pode funcionar como instrumento de manutenção ou de substituição linguística.

6.4.3 Escola

No Capítulo 03 deste trabalho, discutimos sobre o papel da escola nas comunidades Guarani do Espírito Santo. Como Appel e Muysken (1996) sintetizam, quando a escola favorece a competência linguística das crianças na língua minoritária, e se eles aprendem a ler e escrever nessa língua, a instituição escolar serve como um fator de sua manutenção.

Os índios Guarani de Aracruz estão cientes da importância de uma escola diferenciada nas aldeias indígenas, principalmente como instrumento de manutenção da língua e da cultura minoritária. Mas é unânime entre eles o sentimento de desagrado em relação às escolas multisseriadas, frequentadas pelos jovens que já concluíram o Ensino Fundamental. Um dos caciques, inclusive, destacou a importância de se implementar uma escola de Ensino Médio nas aldeias, para que haja continuidade no que é ministrado nas escolas indígenas e para que os pais se sintam seguros, haja vista toda sorte de relatos de preconceito associados ao ambiente estudantil, como veremos nos trechos abaixo:

(1) RSK, masculino, 21 anos

D: o senhor já foi vítima de preconceito por ser índio? Pode me contar como foi?

LM: foi há muitos anos na escola, né? uma professora me perguntou uma vez... numa matéria de história que... quem descobriu o Brasil... aí valia nota no... caderno... aí não respondi nada, né? aí a professora perguntou por que eu não botei. Falei: ninguém descobriu o Brasil... e... levei nota vermelha.

(2) SK, feminino, 43 anos

((após o relato de preconceito sofrido pelo filho na escola))

D1: como a senhora se sente quando alguém ofende o seu filho?

LF: é... a gente num faz nada porque... a gente deixa tudo na mão de Deus porque eles vão um dia vai passar por isso também.

(3) VLC, masculino, 22 anos

D: Você acha que existe muito preconceito contra o índio?

LM: Sim.

D: Já viveu isso?

LM: Já.

D: Você pode contar como foi? Como você se sentiu?

LM: é, na escola, né? que aconteceu isso. Teve uma vez que estava terminando a sexta série, né? estava passando pra sétima, eu estudava fora da aldeia aí que a professora sempre falava, né? quem não entender pode perguntar que estarei ajudando, aí fazia, tinha uma parte que não entendia, aí chamava a professora, aí chegava lá, é você que não tava prestando atenção, será que todo índio é burro mesmo? Aí levantei, né? não é questão de ser burro, é que essa parte você não explicou direito, falei, mesmo assim não explicava, aí pulava as parte que não entendia aí depois voltava a perguntar e ela nem nada, aí os outros alunos chamava, aí rapidinho ela contava direitinho como é que fazia como é que podia estar achando a resposta aí por isso que eu saí daquela escola.

(...)

D: o senhor acha que o guarani hoje é falado da mesma maneira que os antigos falavam?

LM: tem algumas palavrinhas só que sempre tem uma letra mudando, né? mas na minha família nós estamos sempre procurando a consertar essa letra que tá se diferenciando do antigo, nós sempre falamos nossa língua antiga mesmo.

D: mas por que o senhor acha que muda?

LM: é... Acho que depois que, é... Os mais jovens vão estudar fora, né? aí já começa a mudar um pouco também. Foi o que quase aconteceu comigo nessa parte aí que já ia começando a mudar algumas letras já a palavra já ficava meio diferente aí percebia essas diferenças.

D: vocês jovens falam do mesmo jeito que os mais antigos?

LM: não todos, mas sempre tem aí alguns que falam a mesma língua dos antigos ainda; eu mesmo sempre procuro a saber um pouco mais de como é que se falava antigamente sempre estou consultando o meu pai porque ele já está cada vez mais velho também aí sempre estou procurando saber mais coisas como é que era as palavras que hoje já tá diferente, como que falava o certo antigamente, sempre tô procurando; meu irmãozinho mesmo, o caçula de seis anos, ele mesmo já ele ainda fala, né? a língua dos antigos tem uns que quando ouve ele falando sempre cai assim, acham graça, riem, como eu procuro saber as coisas direito aí já vou ensinando como se falavam aí sempre falo quando tem crianças rindo aí já falo essa é língua é a palavra certa a pronúncia certa de estar falando essa palavra não nossa língua misturada com o português porque isso daí é a nossa língua antiga mesmo e sempre tô falando pras crianças, né? quando cair na risada quando meu irmão fala.

D: eles misturam o português com o guarani?

LM: um pouco, né? é como eu tinha falado (...)

(...)

D: o que o senhor acha da escola?

LM: escola mesmo, os antigos mesmo não queriam deixar que chegasse na aldeia que estaria tirando a nossa cultura, né? os mais velhos não deixavam que nós frequentasse a escola também (...) os mais velhos se preocuparam com isso também de não deixar a escola chegar na aldeia e as crianças chegar na escola.

Os três trechos acima, como se pode notar, tratam de relatos de preconceito sofrido pelos índios em escolas não indígenas. RSK, informante do primeiro excerto, narra uma situação em que obteve nota abaixo da média por não concordar com o conhecimento repassado pelas escolas de Educação Básica da sociedade envolvente: a questão do descobrimento do Brasil, motivo de discórdia entre a cultura dominante e a cultura indígena. Em (2), temos a opinião da mãe de RSK sobre o preconceito sofrido pelo filho no ambiente estudantil. Como mulher religiosa, ela demonstra passividade ao deixar tudo a cargo das mãos divinas.

VLC (3), por sua vez, ao contrário de RSK, não concluiu o Ensino Médio, representando os guarani que abandonaram a escola por preconceito dos não indígenas. No caso dele, a professora se recusava a lhe explicar a matéria e, diante de seu questionamento por receber um tratamento

diferenciado dos demais alunos, ela usou um termo depreciativo para referir-se a ele enquanto índio. VLC também faz uma reflexão a respeito da língua guarani: ele reconhece que os índios que estudam fora da aldeia sofrem interferência na língua materna, sendo eles mesmos, inclusive, propagadores de preconceito quando riem dos que falam o guarani antigo. Ele acrescenta que a escola indígena, em contrapartida, realiza um papel inverso: o de retorno à língua dos mais velhos. E finaliza com a lembrança da dificuldade de se implementar a escola dentro das aldeias.

Os apontamentos levantados por VLC podem ser confirmados com os seguintes excertos:

(4) FK, masculino, 66 anos

D: o que o senhor acha da escola?

LM: da escola?

D: é.

LM: pois é, escola, falando da educação é por um lado é bom por um lado não é tão bom porque o branco ele que obrigou para o indígena ocupar usar esse negócio da educação depois dá muita coisa para a criança.

(5) AC, masculino, 48 anos

D: em relação ao Guarani, essa língua é falada hoje do mesmo jeito que os antigos falavam?

LM: olha tem duas línguas maternas, de uma forma, de um jeito de falar, eu se eu for pra falar com outro chefe com outra liderança às vezes com outro curandeiro da tribo então eu tenho outro jeito de falar, mas quando é mais simples com as pessoas que às vezes não fala a língua materna mais, assim eu posso conversar com as pessoas do jeito que eu falo com os meninos com as meninas, né? então é do jeito que eu falo: às vezes eu sei que eles não vai entender aí eu vou ter que falar o simples que nem dizendo assim: boa tarde! ((cita exemplos em guarani)).

(...)

D: os jovens conseguem acompanhar essa língua mais difícil?

LM: é, pra isso que hoje tem eles estão estudando, né? a língua materna escrevendo e tá estudando o mais simples e o mais difícil.

D: eles conseguem acompanhar?

LM: conseguem, eles tão conseguindo.

No excerto (4), o ancião FK demonstra dúvida quanto à importância da escola; ele afirma que ela é boa e ruim, acrescentando que o ensino institucionalizado é uma imposição do homem branco. AC (5), por sua vez, confirma o relato de VLC sobre as duas variedades do guarani – antiga e moderna –, segundo as palavras de MOS, ressaltando que a escola indígena tem sido instrumento de resgate desse guarani antigo.

Em resumo, com base no que foi dito pelos nossos informantes, a escola fora da aldeia funciona como um instrumento de substituição linguística, enquanto que a escola indígena faz o papel contrário. Uma vez que a primeira corresponde, atualmente, às séries finais da Educação Básica, os guarani estão se mobilizando para a implementação de uma escola de Ensino Médio dentro da aldeia, como dissemos anteriormente, para que haja consonância no papel que a escola representa para este povo.

No gráfico abaixo, pode-se notar que a escola indígena tem sido benquista pela grande maioria das crianças e adolescentes. De todas as respostas que obtivemos em relação à instituição estudantil, apenas uma adolescente, que corresponde a 5% desse percentual, afirmou não gostar de estudar. Os demais, 68%, declararam gostar da escola e a consideram *legal*. De acordo com nossos entrevistados, esse sentimento pode ser perpetuado com a implantação do Ensino Médio nas aldeias, diminuindo, assim, o número de evasão indígena nas séries finais do Ensino Básico. Em se tratando dos 27% que não responderam a essa questão, como foi dito em outros momentos de nossa análise, isso se deu por timidez ou por falta de compreensão da língua majoritária.

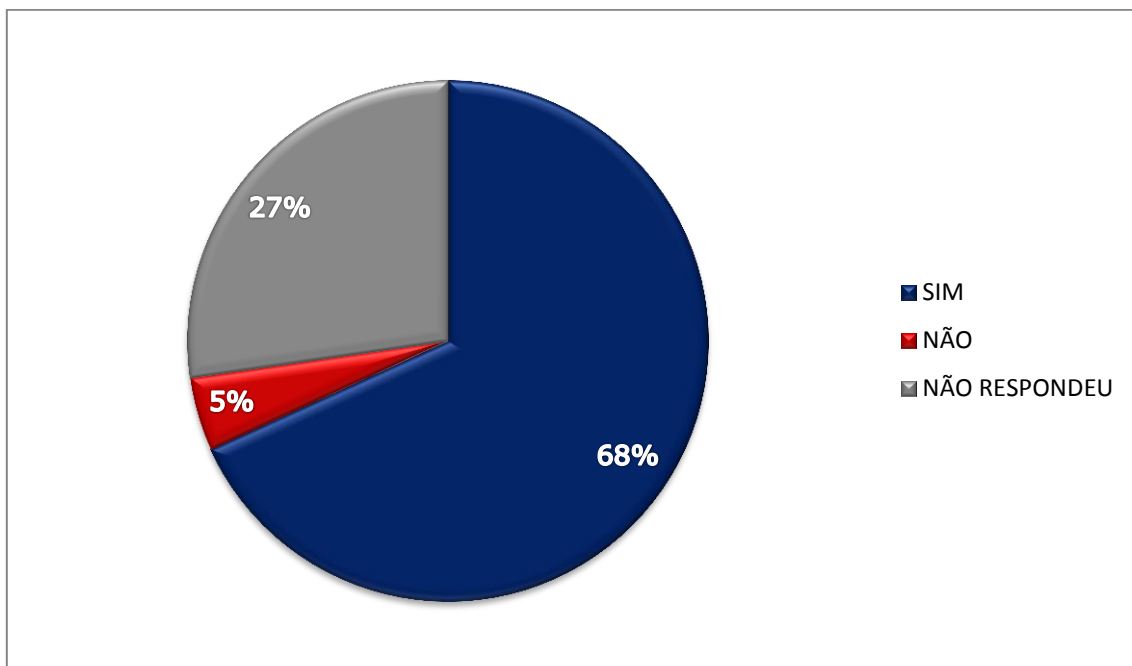


GRÁFICO 9 – Crianças e adolescentes que dizem gostar da escola.

No próximo tópico deste capítulo, apresentaremos o quinto fator proposto por esta análise: o casamento interétnico.

6.5 Casamentos interétnicos

Os casamentos interétnicos são apontados por Weinreich (1970) como fator de manutenção/substituição da língua minoritária quando ele trata da congruência Raça. Segundo seus apontamentos, a relação entre raça e fronteira linguística se verifica quando uma comunidade prioriza os casamentos endogâmicos, desestimulando, de maneira contundente, os casamentos intergrupais. Appel e Muysken (1996), por sua vez, declaram que os casamentos interétnicos podem ter um efeito decisivo na porcentagem de falantes que mantêm uma língua minoritária. Segundo esses autores, nesses matrimônios, a língua de maior prestígio tem mais possibilidades de sobreviver como língua familiar e, portanto, como primeira língua dos filhos.

Nesse sentido, a situação Guarani, em se tratando dos casamentos interétnicos, está representada pelos excertos a seguir:

(1) PK, masculino, 43 anos

LM: é... tinha uma época uns... cinco dez anos atrás... eles não casava com outras pessoa, né? é porque primeiro eles não tinha contato, né? não tinha contato lá fora a gente não tinha... as pessoa que estudava lá fora assim esse negócio tudo... mas hoje tem, hoje a gente falamos pra eles: Olha... os guarani tem que casar com os guaranis, né? tem uma índia não sei aonde... mas não com parente, tá? hoje nós temo um... no estado de São Paulo... no estado do Rio... então... é... a gente bota eles pra casar.

D: mas com branco não?

LM: não... aí é mais complicado, né? é da cultura diferente... a vida é diferente... não vai sobreviver... num é sobreviver, mas vai ficar difícil do lado dela e do lado de um índio.

(2) RS, feminino, 24 anos

D: em relação ao casamento, os Guarani podem casar com pessoas que não sejam Guarani?

LF: poder, pode, né? mas... Algumas índias de outra aldeia casa, casaram.

D: e nesta aldeia?

LF: é aqui ó, meu irmão mesmo é casado com branco.

D: e mora na aldeia?

LF: não, mora na cidade.

D: se casar com um branco pode morar aqui?

LF: eu acho que, se falar com o cacique, eu acho que sim.

D: mas tem que passar por ele, né?

LF: tem que passar por ele.

(3) MS, feminino, aprox. 70 anos

D: aqui os casamentos... Eles aceitam casamento do homem branco com índio?

LF: bom... Antigamente não casava com branco não... Só índio com índia.

(4) VLC, masculino, 22 anos

D: em relação ao casamento, vocês fazem questão que as uniões sejam de índio com índio ou vocês admitem índio com branco?

LM: na aldeia mesmo, é índio com índio.

D: mas por que vocês pensam assim?

LM: porque minha bisavó sempre falava, né? que casar não é proibido com branco, só que na aldeia que não pode morar, que a aldeia é sagrada, tipo nós, né? conversando com branco ele não entende a nossa língua; nós entende aí nós vão falando aí vai acostumando vai dar uns tempo que não vai mais saber falar a própria língua é por isso que minha avó sempre falava, né? que índio com branco, poder até pode, né? mas não na aldeia, tem que sair da aldeia.

(5) FK, masculino, 66 anos

D: em relação aos casamentos, o Guarani faz questão que o casamento seja só índio com índio ou pode ser índio com branco?

LM: é o princípio foi assim, né? você não pode casar com outros povos é com branco com branca nem que outra etnia indígena mas eu acho que tem alguns lugares alguma região que tá diferente já.

D: e aqui nesta aldeia?

LM: aqui na aldeia o negócio que pelo que eu vejo tem o tupi guarani aí em Caieira aqui é *mbyá* guarani, né?

D: mas se casar pode ficar aqui na aldeia?

LM: pois é, antigamente não deixava não e minha etnia aprendia assim que quando se casava não tinha filho nem filha que se casava com outro povo, entendeu? (...) porque eu não quero dentro da minha casa, o branco não vai ter a língua o costume vai ser difícil eu me entender com ele e ele entender pra mim, entendeu?

(6) AC, masculino, 48 anos

D: em relação ao casamento, os Guarani fazem questão de que seja com Guarani ou pode casar com o não índio ou outra etnia?

LM: olha, a gente tá evitando algumas coisa que às vezes pode vir acontecer; a gente pode ter uma fragilidade no futuro de característica mudar, modificar as característica da pessoa, né? então às vezes também não é somente isso e também não é discriminação, não é preconceito, mas quando você, se por acaso se eu fosse e... um exemplo, eu conheci a gente namorou e casou aí eu chegou com ela aí estou na família assim sentado aí estou conversando assim em guarani

indígena, né? na minha língua materna, aí ela vai achar que eu estou falando mal dela, né? então já começa, já vai começar aquela briguinha em família. Então pra não vir acontecer evitar umas coisas assim que a gente está segurando porque tem a minha sobrinha que casou com uma pessoa não indígena e mora aí, mas tem que cumprir uma regra (...) quem mora dentro da aldeia todos somos responsáveis pela aldeia.

Nos excertos acima, nota-se que, apesar dos esforços dos guarani, casamentos exogâmicos, atualmente, estão se tornando comuns. PK (1) declara que antigamente os índios não se casavam com brancos e que o casamento ocorria, e ainda ocorre, entre pessoas da mesma etnia que moram em Estados diferentes. Ele ressalta a dificuldade de se conviver com uma pessoa de outra cultura, o que é corroborado por AC, no último excerto. AC (5) acrescenta, ainda, que essa predileção dos guarani pelo casamento endogâmico não é uma forma de preconceito ou discriminação contra não índios e pessoas de outras etnias indígenas, mas uma maneira de se proteger a língua minoritária. O mesmo pode ser verificado na fala de VLC, no quarto excerto, quando ele deixa claro que, em casamentos interétnicos, a língua indígena pode ceder lugar à língua majoritária.

Nos demais excertos - (2), (3) e (5) - RS, MS e FK, respectivamente, afirmam que antigamente tais matrimônios não eram permitidos, o que evidencia o fato de que essa configuração, atualmente, tem mudado. FK, no entanto, deixa claro que em sua família casamentos exogâmicos não são aceitos.

Como exemplos do que ocorre em casamentos mistos, também extraímos de nosso banco de dados os excertos a seguir:

(7) SS, feminino, 20 anos

D: em relação ao casamento, os índios casam com outras pessoas que não são Guarani?

LF: os antigos fala que tem que casar só os daqui, né? Mas agora já mudô as coisas, então é índio casa com branco, branca casa com índio, já tem isso já.

D: mas mora aqui na aldeia?

LF: tem uma mulher que mora aqui com índio.

(...)

D: em qual situação a senhora fala guarani e português?

LF: quando eu falo com meu marido ((risos)).

D: a senhora fala em português?

LF: português.

D: por quê?

LF: ele não é índio... Sou casada com branco ((risos)).

D: mas seu pai não achou ruim?

LF: é, no começo é um pouco complicado, mas depois vai entendendo (...) Ele perguntou se era isso mesmo que eu queria.

(...)

D: então a senhora fala português com ele... E aqui na aldeia?

LF: todo mundo em Guarani.

D: com as crianças a senhora fala o quê? Português ou guarani?

LF: as duas.

D: você ensina as duas?

LF: é.

(8) SCB, feminino, 26 anos (Pataxó casada com Guarani)

D: em que situação você fala o guarani e que situação você fala o português?

LF: olha, o guarani é mais assim comunicação, entendeu? Pra dar um recado assim pra eles, pras pessoas mais velhas, porque os jovens, hoje em dia, eles já falam o português, então aquelas pessoas mais idosas que não conseguem falar direito o português, aí é nessas situações que eu falo mais o guarani, entendeu? Pra passar alguma coisa, algum recado, eu falo em guarani com eles, mas jovens eu falo em português.

D: e com as crianças?

LF: com as crianças também em guarani.

(...)

D: alguém da sua família não fala o português?

LF: meu esposo fala o guarani e o português, meu filho só fala o guarani; ele entende português, mas ele não fala o português não, só guarani.

No primeiro trecho, tem-se o caso de SS (7), mulher de 20 anos casada com um branco. Em um primeiro momento da entrevista, SS não quis se colocar como exemplo de pessoa casada com não indígena; porém, à medida que ganha confiança no documentador, ela conta a situação de seu matrimônio e declara que ensina tanto o guarani quanto o português para os filhos, evidenciando o fato de que seu casamento exogâmico exerce influência no processo de aquisição da língua materna de suas crianças.

O segundo excerto, por sua vez, trata do relato de SCB (8), índia pataxó casada com um guarani. SCB conta, em sua entrevista, que conheceu seu esposo durante um curso de auxiliar de dentista na Bahia e decidiu vir morar com ele no Espírito Santo. Ela relata que precisou aprender o guarani para deixar de ser vista como uma pessoa de fora e explica, no excerto em questão, que segue o padrão guarani de só falar na língua indígena com as crianças, inclusive com o seu filho, que, apesar de entender alguma coisa do português, só fala em guarani. Cabe lembrar que SCB, como foi apresentado no tópico 6.3, tem orgulho de ser índia e orgulho de falar uma língua indígena, ainda que esta não seja a língua de sua etnia. Ela coloca-se, assim, na mesma posição da mãe indígena cuja primeira língua é o guarani, com um cônjuge também guarani.

Nota-se, portanto, que, entre os Guarani, apesar de existir a percepção e a preocupação de que casamentos exogâmicos interferem negativamente em sua cultura, o contato cada vez mais frequente com os brancos tem facilitado o surgimento dessas uniões matrimoniais, fazendo deste mais um instrumento facilitador na substituição da L1 pela L2, caso tais casamentos se tornem comuns nas aldeias guarani em solo capixaba.

No próximo tópico, analisaremos a mobilidade social e, logo após, partiremos para as considerações finais a respeito do que se constatou na comunidade guarani, em território espírito-santense, no que diz respeito à manutenção da língua minoritária.

6.6 Status socioeconômico: mobilidade social

A mobilidade social tem sido apontada por teóricos como Appel e Muysken (1996) como um fator muito relevante nos estudos de manutenção linguística. De acordo com esses autores, nos lugares em que os falantes da língua minoritária possuem um *status* econômico relativamente baixo, como é o caso dos Guarani, há uma forte tendência à substituição desta pela língua majoritária. Muitas vezes, isso advém do desejo dos indivíduos da comunidade minoritária de ascender socialmente e de obter êxito econômico. Esses indivíduos adotam a língua majoritária como veículo habitual de comunicação, quase sempre porque esperam que essa nova língua proporcione melhores oportunidades de trabalho e de vida.

Nesse sentido, tornou-se pertinente investigar se há na comunidade guarani em estudo o desejo de ascensão socioeconômica. Para tanto, extraímos de nossos dados, os trechos relacionados a seguir:

(1) RS, feminino, 24 anos

D: tem vontade de ter outra profissão?

LF: eu queria estudar pra ajudar na minha aldeia, né?

D: que tipo de curso a senhora acha que ajudaria mais?

LF: ser enfermeira.

D: e sua filha? A senhora gostaria que ela fosse o quê, quando crescer?

LF: advogada ((risos)).

(2) AB, feminino, 10 anos

D: você gosta de estudar?

LF: gosto.

D: por quê?

LF: porque pra ser alguma coisa, a gente tem que ser alguém no mundo.

D: e o que você quer ser quando crescer?

LF: eu quero ser cientista.

(3) PK, masculino, 43 anos

D2: o senhor tem quantos filhos?

LM: eu tenho seis filhos.

D2: e: o senhor tem algum sonho assim pra vida deles?

LM: um sonho meu hoje ele ser um... pra defender as comunidade indígena, né? vamos dizer um advogado, que a gente não tem ainda. Os guarani não têm ainda o advogado indígena; então uma vontade minha, um sonho meu, que ele estude estude estude pra que ele seja um advogado indígena, né? pra defender as comunidade indígena que hoje nós sofremos por aí, que a gente não tem nenhum advogado indígena, um advogado nosso. Primeiramente Deus depois vem vindo um advogado daqui das terra.

(4) RSK, masculino, 21 anos

D2: mas o senhor tem vontade que ela ((sua filha)) faça alguma faculdade... que ela continue com os costumes que vocês têm?

LM: é, eu quero pra minha filha... um futuro melhor pra ela também, né? Mas só que quero que da nossa cultura.

Como se pode ver, nos quatro excertos acima, há um desejo entre os guarani de ascender socialmente, quando se trata de profissão. Esse desejo, contudo, é motivado pela vontade de proporcionar melhores condições de vida dentro da aldeia, como podemos ver nas falas de RS (1), PK (3) e RSK (4). Os dois primeiros almejam alcançar para si mesmos e/ou para seus filhos os títulos de enfermeiros e advogados indígenas, pois sentem a necessidade do envolvimento desses profissionais na comunidade; PK ressalta a importância de se ter um advogado indígena, quando diz que sua etnia seria mais bem defendida por alguém que pertencesse a ela. RSK, por sua vez, não cita uma profissão específica, mas deixa claro que deseja um futuro melhor para a filha, desde que ele esteja ligado à cultura guarani.

O segundo trecho, por sua vez, que corresponde à fala de uma menina de dez anos, pode ser interpretado como uma exceção a essa regra de mobilidade socioeconômica guarani, uma vez que AB expressa o desejo de ser alguém no mundo por meio de uma profissão alheia ao seu dia a dia de criança indígena: ser cientista, uma profissão que pode ter sido escolhida por influência midiáticas. Tal prerrogativa é confirmada quando quantificamos os dados de todas as crianças e adolescentes deste inquérito, conforme mostra o Gráfico 10 a seguir:

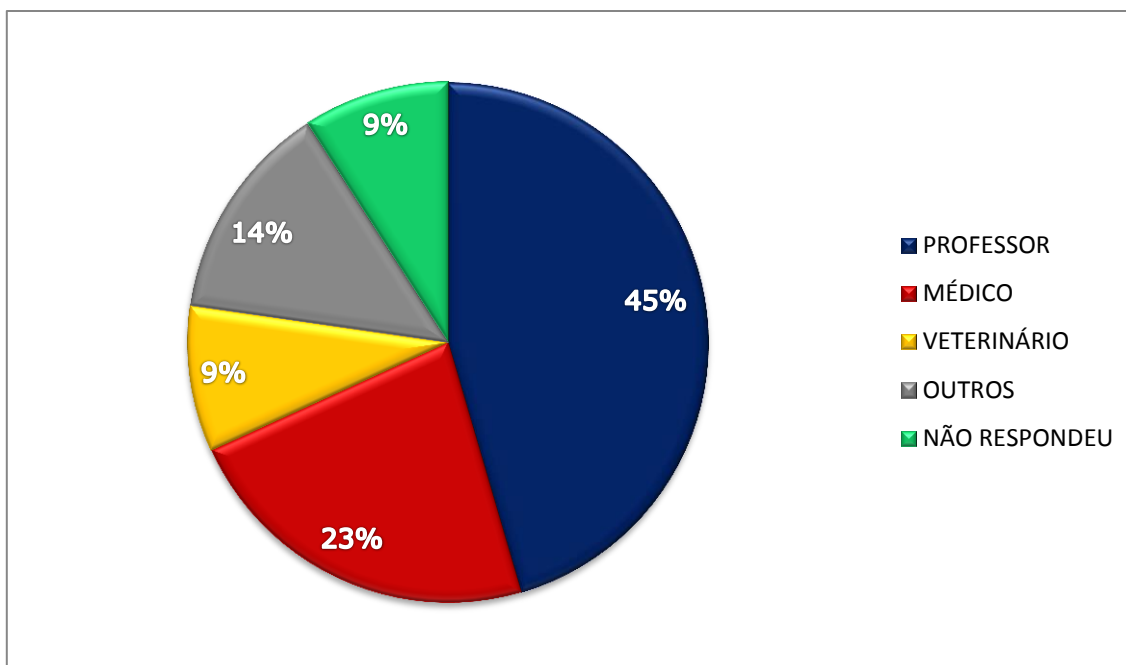


GRÁFICO 10 – Profissões escolhidas pelas crianças

De acordo com esse gráfico, percebe-se que, entre as profissões escolhidas pelas crianças, duas delas correspondem a figuras encontradas dentro das próprias aldeias, fazendo parte do cotidiano desses índios: o professor e o médico, que, juntos, constituem 68% das respostas obtidas. AB encontra-se no percentual *outros*, ao lado de duas crianças, uma delas respondeu que quando crescer quer se casar e a outra, que quer ser bombeiro.

Uma vez que as crianças guarani estão em contato frequente com a cultura dos não indígenas por meio da mídia, e que se deixam influenciar por ela, como pôde ser constatado, o Gráfico acima representa a importância da figura do professor dentro da comunidade indígena e corrobora os excertos de PK, RS e RSK no quesito ter uma profissão de maior prestígio social que aquelas comumente encontradas em suas famílias, mas que esteja ligada à cultura guarani.

Desse modo, uma vez analisados os seis fatores propostos na introdução deste Capítulo, é que partimos para as Considerações Finais deste trabalho, que compreendem o próximo tópico, com o objetivo de reunir as informações aqui apresentadas, respondendo os nossos questionamentos

levantados no início deste trabalho a fim de averiguarmos se nossas hipóteses foram ou não confirmadas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ñe’e guarani ha’e che ñe’e asyetéva/ Ombohó’ýva ha ombovy’áva heta ñe’ãpye/ Ava ñe’enguemi ñande py’a ombovy’áva/ Che rete mokyryi asyete ahendúvo pe ñe’e guaraniete/ Amongakuaa che ndive/ Ndahejái chéne che ñe’e opa araka’eve” (poesia de estudantes de Caarapó e Takuapiry).⁵⁶

“A história de cada língua particular é um reflexo da história da(s) sociedade(s) em que é falada” (MARANHÃO, 2011, p. 23). As sociedades contemporâneas são linguisticamente complexas, pois reúnem falantes de diferentes línguas e suas variedades, que estão expostos a outras línguas por meio da mídia, da literatura e do contato direto com indivíduos de outras comunidades. Sendo assim, situações de contato linguístico são naturais e esperadas. (MARANHÃO, 2011).

No Espírito Santo, tal prerrogativa não podia ser diferente. Existem, em terras capixabas, comunidades indígenas e quilombolas, além daquelas descendentes de europeus e asiáticos; configurando este Estado como um território multiétnico. Em vista disso, nosso trabalho, diante desse amplo cenário de contatos culturais e linguísticos, buscou analisar uma das muitas situações de contato aqui existentes: o contato linguístico entre o guarani e o português.

Nessa perspectiva, seguindo os pressupostos da teoria sociolinguística, de teóricos tais como Weinreich (1953), Fishman (1968; 1972), Appel e Muysken (1996) e Coulmas (2005), dentre outros, buscamos verificar se, nessa situação de contato, a comunidade guarani presente em nosso Estado continua mantendo a língua minoritária ou se está em processo de substituição e consequente perda de sua língua materna. Para tanto, nesta investigação, tornou-se necessária a formação de um banco de dados constituído por 35 entrevistas, que compreendem as quatro faixas etárias descritas na Metodologia desta pesquisa: crianças, adolescentes, adultos e idosos.

Desse modo, na busca por nosso objetivo, elencamos seis fatores diretamente relacionados ao estudo da manutenção, substituição e perda linguísticas: 1) a especialização do uso das línguas; 2) a transmissão intergeracional; 3) as atitudes linguísticas, que dizem respeito ao orgulho, à

⁵⁶ “A língua Guarani é minha palavra verdadeira/ Ela alegre e torna feliz muitos corações/ A palavra dos indígenas que alegre nossas entranhas/ Toca-me também de fato o corpo ao ouvir/ Essa língua que levo em mim/ Faço que se abra em flor,/ que cresça em mim/ Não hei de deixar que ela acabe nunca”. (CHAMORRO, 2008, p. 2)

etnicidade e à lealdade linguística; 4) o apoio institucional, que foi subdividido em mídia, religião e escola; 5) os casamentos interétnicos; e, por fim, 6) a mobilidade social. Tais fatores foram selecionados com vistas a responder aos seguintes questionamentos levantados na Introdução deste trabalho:

- Qual a situação atual da língua guarani no Espírito Santo?
- Como se compõe o cenário sociolinguístico dessa comunidade indígena?
- A língua guarani em solo capixaba tem se mantido viva ou já apresenta indícios de substituição pela L2?
- Se a língua se mantém, que fatores sociais têm contribuído para isso?
- Em tempos de globalização, que papel a mídia, a escola e a proximidade urbana têm desempenhado nessa comunidade minoritária tendo em vista a língua materna?
- De que maneira podemos contribuir para a preservação da língua como marca identitária desse povo?

Em vista disso, a partir da análise dos dados, chegamos à conclusão de que a língua guarani em território capixaba tem se mantido, mas, de acordo com os nossos entrevistados, já apresenta sinais de mistura que, se não continuarem sendo observados e trabalhados pela comunidade indígena e pela sociedade envolvente, podem levar à substituição da língua minoritária pelo português; todos esses sinais, advindos do contato cada vez mais frequente desses índios com o a cultura do branco, foram sensivelmente observados e descritos por dois de nossos informantes – VLC e MOS, que podem ser descritos como puristas da língua por apresentarem um alto grau de lealdade linguística, cujos excertos se encontram na Análise deste trabalho.

Os Guarani no Espírito Santo, como se pôde verificar, nutrem por sua língua e cultura um forte sentimento de orgulho e lealdade, sentimentos estes que favorecem, em grande escala, a manutenção da língua minoritária. Eles entendem, como averiguamos na análise dos dados, que a língua materna é uma marca de sua identidade étnica e, por isso, deve continuar sendo preservada.

Assim sendo, tal preservação se refletiu em dois pontos principais: no uso do guarani nas situações domésticas e conversações entre indígenas da mesma comunidade; e no sentimento de continuidade que faz com que, desde o período colonial, o guarani continue sendo repassado de pais para filhos, de forma que o aprendizado do português fique restrito ao ambiente escolar.

Fasold (1996), por exemplo, nessa perspectiva de transmissão intergeracional, afirma que, ainda que haja um bom número de falantes, a ameaça de uma mudança linguística torna-se realidade se esses indivíduos não conseguirem transmitir a língua a seus filhos. Montrul (2013) corrobora essa afirmação, quando diz que: *“el uso de la lengua en familia y la transmisión de la lengua a los hijos y a las futuras generaciones también determinan el grado de mantenimiento o pérdida de una lengua en un contexto bilingüe”*⁵⁷ (MONTRUL, 2013, p. 33).

Assim sendo, no que diz respeito aos fatores de transmissão intergeracional e especialização do uso, unidos às atitudes linguísticas apresentadas pelos informantes, notou-se, como já dissemos, que os guarani seguem mantendo sua língua minoritária. Cabe lembrar que as atitudes linguísticas por eles apontadas também se refletiram no último fator de nossa análise: a mobilidade social.

Como dito anteriormente, em outros momentos de nossa pesquisa, segundo as afirmações de Fishman (1970) e Appel e Muysken (1996), o baixo *status* socioeconômico e o consequente desejo de ascender socialmente fazem com que o falante bilíngue adote a língua majoritária como veículo habitual de comunicação, quando percebe que essa língua pode proporcionar-lhe melhores oportunidades econômicas e sociais. Não é isso, contudo, que ocorre nas aldeias guarani presentes em nosso Estado. Como pudemos perceber, quando questionados sobre quais profissões almejavam para si e/ou para seus filhos, os indígenas desse povo, apesar de citarem algumas profissões de prestígio na sociedade envolvente, evidenciaram que o objetivo dessa ascensão socioeconômica é o melhor atendimento nos serviços prestados a sua comunidade. Essas respostas puderam ser confirmadas nos inquéritos feitos com crianças e adolescentes que

⁵⁷ O uso da língua em família e a transmissão da língua aos filhos e às futuras gerações também determinam o grau de manutenção ou perda de uma língua em um contexto bilíngue.

apontaram, como profissões mais pretendidas, aquelas intimamente ligadas ao dia a dia dos índios guarani, tais como professores e médicos.

A importância da figura do professor aqui evidenciada nos leva a outro fator por nós analisado: o apoio institucional. Quando se tratou de escola e religião, notamos que há um esforço do Guarani de preservação linguístico-cultural por meio do ensino religioso e institucionalizado. As escolas indígenas presentes nessas aldeias e os encontros guarani ocorridos todas as noites nas casas de reza têm funcionado como instrumentos de manutenção da língua minoritária. No primeiro caso, tem-se o ensino diferenciado, como relataram os informantes, que leva em conta a língua materna, a história e os saberes culturais desse povo, aprovado por 68% das crianças entrevistadas – cabe ressaltar que, dos outros 42%, 27% corresponde às crianças que não responderam a essa questão, seja por timidez ou por não compreenderem a língua portuguesa. No que tange ao ensino fora da aldeia, em contrapartida, observamos que essas escolas têm exercido um papel inverso à manutenção da cultura, problema este que será solucionado assim que a implementação de uma escola de Ensino Médio na aldeia Três Palmeiras for concluída.

No segundo caso, por sua vez, que trata da religião, constatamos que o sentimento religioso ainda é forte para esse povo, como apontam a história e as respostas dadas por nossos informantes. E, além de a língua guarani ser a utilizada nas casas de reza, descrita por Weinreich (1970) como um importante fator de manutenção linguística e cultural, é por meio dela que os guarani ensinam seus jovens e adolescentes sobre a importância de se manterem leais à sua identidade étnica diferenciada, confirmando, assim, uma de nossas hipóteses. Como apresentamos na Introdução deste trabalho, acreditávamos que, apesar do contato com a sociedade dominante, o Guarani mantém a sua língua devido à forte religiosidade que norteia todo o seu modo de vida.

Em se tratando da mídia e dos casamentos interétnicos, nossos dois fatores restantes, constatamos que, ainda que haja uma conscientização por parte dos líderes e anciãos dessa comunidade, e mesmo por parte de alguns jovens, esses dois pontos têm funcionado inversamente aos fatores supracitados. Os meios de comunicação, presentes nas aldeias sob todas as suas formas – televisão, rádio, internet etc., exercem o papel de difusores da cultura do branco. Já os matrimônios exogâmicos, ainda que desaconselhados pela comunidade, estão se tornando

comuns, pelo que pudemos depreender dos relatos registrados. Ambos os fatores, ao lado do ensino fora da aldeia, têm contribuído na mistura de línguas - denominada por MOS como *jopará*, em sua entrevista -, que, como dissemos no início deste capítulo, é a principal consequência da proximidade com o branco e sua cultura dominante. Neste caso, nossa segunda hipótese também pode ser confirmada: a comunidade guarani presente em solo capixaba tem, sim, sofrido influência da sociedade majoritária por meio dos instrumentos midiáticos, da escola e da proximidade do território indígena da área urbana.

Sabemos, por meio dos registros históricos, que o povo Guarani já apresenta cinco séculos de resistência desde o período das colonizações portuguesa e espanhola; mas isso não quer dizer, contudo, que não se deva pensar, hoje, em medidas de preservação linguística e cultural desse e dos demais povos indígenas existentes em território nacional. Como afirmam Guimarães e Orlandi (1998, p. 07), “há limites muito frágeis e nuançados entre línguas diferentes em situação de contato, o que resulta em toda forma de mistura em seus modos distintos”. Em vista disso, quando se trata das línguas e culturas das minorias, a investigação dessa mistura faz-se necessária para a adoção de medidas que visem à preservação identitária dessas comunidades.

Desse modo é que esta pesquisa se fez pertinente, uma vez que, em nosso percurso, além de termos detectado, com base no que nos disseram os informantes, a mistura de línguas e quais os fatores que têm contribuído para a manutenção da língua indígena, identificamos, por meio do nosso banco de dados, duas variedades do guarani – denominadas por eles como antiga e moderna, que podem vir a ser temas de pesquisas futuras.

Com base nos resultados obtidos, principalmente no que concerne ao problema da mistura de línguas, percebemos que é necessário, portanto, que se busquem caminhos e alternativas para que a língua guarani continue se mantendo viva. Tal desafio está posto hoje, não só à sociedade guarani, mas principalmente à sociedade envolvente, responsável pela adoção de medidas políticas e sociais que visem à manutenção das culturas minoritárias em tempos de crescente globalização.

Uma vez que a substituição de uma língua por outra só se faz necessária quando há fins políticos e econômicos específicos, cabe ao Estado fornecer um ambiente em que as línguas minoritárias convivam harmoniosamente com a majoritária, oferecendo meios que garantam aos falantes das minorias melhores condições de vida para que não se sintam motivados a abandonar suas marcas identitárias, dentre elas a língua materna, dando lugar a outras que asseverem melhor cidadania. (SILVA, 2009)

Ainda nessa perspectiva de preservação, sabemos que é de responsabilidade dos indígenas a manutenção dos laços culturais e afetivos entre os membros de suas comunidades; mas cabe a todos nós, brasileiros, enquanto sociedade envolvente, o reconhecimento e o respeito pela diversidade. “Somente na medida em que reconhecermos a diferença, seja em que grau for, como valor positivo, será possível atribuir aos índios um lugar efetivo e digno como cidadãos de um país, cuja plena cidadania só pode ser definida e construída por um viés plural” (GRUPIONI, 2001, p. 23). Afinal, nas palavras de um antropólogo, “comparados conosco, eles são gente que vivem aqui há milênios” (RIBEIRO, 2010b, p. 82); nós é que somos os recém-chegados.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

8.1 Referências citadas

ACHARD, P. Um ideal monolíngue. ALKIMIN, T. (Trad.). In: VERMES, G; BOUTET, J. (Orgs.). **Multilinguismo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989; p. 31 – 55.

APPEL, R.; MUYSKEN, P. **Bilinguismo y contacto de lenguas**. Trad. Anxo M. Lorenzo y Clara I. Bouzada Fernández. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

ALENCAR, J. **A Terra sem Males**. São Paulo: Paulus, 2009.

BACCILI, V. C. L. **Reflexões sobre a língua materna Kaingang no aprendizado do Português como segunda língua**. Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2008. Dissertação de mestrado.

BBC News. Savage girls and wild boys. 08 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/1806522.stm> Acesso em: 03 de fevereiro de 2014.

BRAGA, A.; CABRAL, A. S. A. C.; RODRIGUES, A. D.; MINDLIN, B. Línguas entrelaçadas: uma situação *sui generis* de línguas em contato. **Papia**, 21 (2), 2011, p. 221 – 230. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/artigo:braga-2011> Acesso em: 02 de fevereiro de 2014.

BRANDÃO, C. R. **Os Guarani**: índios do Sul, religião, resistência e adaptação. Documento preparado para o Programa de Investigação: Palavra e Obra no Novo Mundo: Imagens e Ações Interétnicas. Trujillo, Espanha, Dezembro de 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v4n10/v4n10a04.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Governo Federal, 2013.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

_____. **Estatuto do Índio**. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Brasília: Governo Federal, 1973.

_____. **Inventário Nacional da Diversidade Linguística**. Decreto nº 7.387, de 09 de dezembro de 2010. Brasília: Governo Federal, 2010.

CALLOU, D. LEITE, Y. **Como falam os brasileiros**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**; uma introdução crítica. Trad. Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola, 2002.

CARDOSO, V. F. A língua guarani e o português no Brasil. Características nas regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste brasileiras. In: NOLL, Volker. DIETRICH, Wolf (Org.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 155 – 166.

CATÃO, H. V.; VOGARIN, R. **A cultura guarani e a inquietação diante da língua portuguesa**. In: Anais do IV Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade. Saberes tradicionais e formação acadêmica. Universidade Católica Dom Bosco - UCDB: Campo Grande (MS), 2011. p. 01 – 07.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. In: **DELTA**, v. 15. São Paulo: EDPUC-SP, 1999. p. 385 – 417.

CARNEIRO, J. R. D.; VALE, M. J. Q.; MIRANDA, A. L. A. Contato linguístico e ensino: a contribuição de línguas indígenas na aprendizagem do português brasileiro. In: **Sociodialeto**, v. 4, nº 11, Campo Grande: UEMS, 2013. p. 116 – 147.

CHAMORRO, G. Língua e identidade: desafios da palavra Guarani ao Teko Arandu. **Tellus**, ano 7, n. 13, p. 37- 49, out. 2007.

Disponível em: www.baraoemfoco.com.br/historia/arquivos/gracielachamorro.pdf.

COUTO, H. H. do. **Linguística, ecologia e ecolinguística**: contato de línguas. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Jopará: a língua geral paraguaia. **Papia**, n. 01, vol. 3, p. 118 - 123, 1994.

Disponível em:

http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo:couto-1994/couto_1994_jopara.pdf

COULMAS, F. **Sociolinguistics**; the study of speakers' choices. Cambridge: Cambridge Press, 2005.

DIETRICH, W. O tronco tupi e as suas famílias de línguas. Classificação e esboço tipológico. In: NOLL, V. DIETRICH, W. (Org.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 09 - 23.

DURHAM, E. R. O lugar do índio. In: **COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO**; o índio e a cidadania. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FASOLD, R. **La sociolingüística de la sociedad**; introducción a la sociolingüística. VILLASANTE, M. E; ALBERDI, J. M. (Trad.) Madrid: Visor Libros, 1996.

FERGUSON, C. A. Diglossia. In: FONSECA, M. E. V.; NEVES, M. F. (Orgs.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1974 [1953]. p. 99 – 118.

FERREIRA NETTO, W. **Os índios e a alfabetização**: aspectos da educação escolar entre os Guaraní do Ribeirão Silveira. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1994.

_____. **Da língua que se tem à língua que se quer: a educação escolar indígena e sua língua de realização**. Em Aberto, 63, 1994. p. 78-87.

FISHMAN, J. A. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. **Journal of Social Issues**, 23(2), 1967. p. 29-38.

_____. **Sociología del lenguaje**. Trad. Ramón Sarmiento y Juan Carlos Moreno de Sociology of language. Madrid: Ediciones Cátedra, 1979.

_____. **Language & ethnicity in minority sociolinguistic perspective**. Clevedon, UK; Philadelphia, USA: Multilingual Matters, 1989.

_____. A sociologia da linguagem. In: FONSECA, M. E. V.; NEVES, M. F. (Orgs.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1974. p. 25 – 39.

FLEURI, R. M. **Intercultura**: estudos emergentes. Ijuí: UNIJUÍ, 2001. p. 129-148.

FOERSTE, E. MARCILINO, O. T. **Educação guarani em Aracruz - ES**: Qual escola? Qual Eixo temático? Disponível em:

http://www.nufipeuff.org/seminario_gramsci_e_os_movimentos_populares/trabalhos/Erineu_Foerste_e_Ozirlei_Teresa_Marcilino.pdf. Acesso em: 03 de setembro de 2013

FONSECA, M. C. L. A diversidade linguística no Brasil: considerações de uma proposta de política. In: **Patrimônio**. Revista Eletrônica do IPHAN, nº 6, 2007. Disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=215> Acesso em: 02 de fevereiro de 2014.

FRANCHETTO, B. Povos, aldeias, histórias e culturas. In: **Índios do Brasil**. Brasília: MEC/ SEED/ SEF, 2001. p. 21 – 68.

FRANCHETTO, B.; LEITE, Y. **Origens da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FRANCO, A. **Procurador aponta conflitos entre o Estatuto do Índio e a Constituição de 1988**. Edilson Vitorelli vê com preocupação nova pasta para cuidar da saúde indígena. Jornal Hoje em Dia, R7 notícias, 2011.

Disponível em: <http://noticias.r7.com/brasil/noticias/procurador-aponta-conflitos-entre-o-estatuto-do-indio-e-a-constituicao-de-1988-20110419.html> Acesso em: 06 de maio de 2013.

GOBBI, F. S. et al. Breves aspectos socioambientais da territorialidade mbyá-guarani no Rio Grande Do Sul. In: **Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul**: territorialidade, interetnicidade, sobreposições e direitos específicos Porto Alegre: ALERS/CDH, 2010, p. 19-31.

GRUNBERG, G. Guaraní Retã; povos guarani na fronteira Argentina, Brasil e Paraguai. Disponível em: www.guarani.roguata.com/sites/default/files/guarani_reta_2008_caderno_em_port_0.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2012

GRUPIONI, L. D. B. Índios: passado, presente e futuro. In: **Índios do Brasil**. Brasília: MEC/SEED/ SEF, 2001, p. 07 – 29.

GUIMARÃES, A.; FARIA, F. Uma profissão, várias realidades. In: **Revista Nova Escola**, São Paulo, 2007. p. 26-37.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (Orgs.). **Línguas e instrumentos linguísticos**. São Paulo: Pontes, 1998. p. 7-15.

HEREDIA, C. de. Do bilinguismo ao falar bilíngue. In: VERMES, G; BOUTET, J. (Orgs.). **Multilinguismo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989. p. 177 – 220.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. **Características Gerais dos Indígenas**. Resultados do Universo. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/> Último acesso em: 05 de fevereiro de 2014.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Presidente Lula institui o Inventário de Diversidade Linguística**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=15772&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticia> Acesso em: 01 de fevereiro de 2014.

JOLLES, A. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.

KAHN, M.; FRANCHETTO, B. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n. 63, jul./set., 1994.

KAUFMANN, G. Atitudes na sociolinguística: aspectos teóricos e metodológicos. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p.121 – 135.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. BAGNO, M.; SCHERRE, M. M. P.; CARDOSO, C. R. (Trad.) São Paulo: Parábola, 2008.

LADEIRA, M. I. M. **Espaço Geográfico Guaraní-Mbya**: significado, constituição e uso. São Paulo: EDUSP, 2008.

LADEIRA, M.; MATTA, P. (Orgs.). **Terras Guaraní no litoral**: as matas que foram reveladas aos nossos antigos avós = ka'agüy oreramói kuéry ojou rive vaekue ÿ. São Paulo: CTI – Centro de Trabalho Indigenista, 2004.

LEITE, Y. et al. O papel do aluno na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições linguísticas. In: OLIVEIRA FILHO, J. P. (Org). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Marco Zero - UFRJ, 1987. p. 241-263.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**; abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. **O encontro do teatro de bonecos com narrativas orais Guarani**. Dissertação (Mestrado em Memória Social). Programa de Pós-Graduação em Memória Social, UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MARACCI, M. T. A luta indígena e a cidade: a sociedade envolvente. In: **Geografares**, nº 6, 2008, p. 143 – 154.

MARANHÃO, S. de. **Introdução à sociolinguística do contato de línguas**: latinismos e galicismos no inglês. Notas de aula. Teresina, UFPI, 2011. p. 01 – 25.

MARIANI, B. **Colonização Linguística**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. In: **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol. 3, n. 5, agosto de 2005.

MATRAS, Y. **Language contact**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

MELIÁ, B. A experiência religiosa dos Guarani. In: MARZAL, M.M. *et al* (Org.). **O rosto índio de Deus**. São Paulo: Vozes, 1989. p. 11 – 33, 293 – 347.

_____. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro/ 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>.

MELLO, H; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

MILHOMEM, M. S. F. dos S. **Educação Escolar e Indígena**: as dificuldades do currículo intercultural e bilíngue. Revista Fórum Identidades. Ano 2, Volume 3 – p. 95-102 – jan-jun de 2008.

MONTEIRO, J. M. Os Guarani e a história do Brasil Meridional. In: CUNHA, M. C. (Org.). **História dos índios do Brasil**. São Paulo: SMC, Companhia das Letras, 1992. p. 475-498.

MONTRUL, S. **El bilingüismo en el mundo hispanohablante**. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2013.

NEWTON, M. Savage Girls And Wild Boys: a history of feral children by Michael Newton. **The Guardian**, 19 de janeiro de 2009.

Disponível em: <http://www.theguardian.com/books/2002/jan/19/extract> Acesso em: 03 de fevereiro de 2014.

NOLL, V. **O português brasileiro: formação e contrastes**. VIARO, M. E. (Trad.). São Paulo: Globo, 2008.

OGLIARI, M. M. Contato, diglossia e bilinguismo: situações linguísticas gestadas em prudentópolis-pr. In: **Anais do 5º Encontro do Celsul**. Curitiba - PR, 2003, p. 1075-1082.

OLIVEIRA, D. B. A. de. **Os aldeamentos indígenas do distrito de Santa Cruz (Aracruz – ES) e suas inter-relações com os manguezais da bacia do rio Piraquê-Açu: o caso das aldeias de Caieiras Velha, Boa Esperança, Três Palmeiras e Piraquê-Açu Mirim**. Dissertação (Mestrado em Ecologia e Ecossistemas), Universidade de Vila Velha, Vila Velha, 2009.

OLIVEIRA, R. C. de. **O índio e o mundo dos brancos**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1972.

_____. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PEREIRA, M. C. Escolhas linguísticas para o ensino em escola da aldeia Indígena. In: **XV ALFAL – XV Congreso Internacional de la asociación de lingüística y filología de América Latina**. Montevideu, Uruguai, 2008. p. 01 – 09.

Disponível em: http://www.mceres.net/ebooks/0227_PEREIRA_M_C_.pdf. Acesso em 12 de março de 2013.

PESSOA, M. S. Sociolinguística aplicada ao ensino/ aprendizagem de Língua Portuguesa. In: **I Simelp - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. USP – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007. p. 01 - 18.

Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp15/01.pdf>. Acesso em: 08 de agosto de 2013.

PINTO, C. M. A.; FRAGA, L. Professores de língua em formação e o /r/ retroflexo: um estudo sobre atitudes linguísticas. In: **Dossiê: crenças e atitudes linguísticas em regiões de línguas em contato**. Vol. 12, n. 22, 1º sem. 2011, p. 149-179.

Revista da Campanha Guarani. **Povo guarani, um grande povo**. Comissão de Lideranças e Professores Guarani Kaiowá e Conselho Indigenista Missionário Regionais Sul e Mato Grosso do Sul, 2007. p. 01 – 20.

Disponível em: <http://www.djweb.com.br/historia/arquivos/cartilha02.pdf> Acesso em: 05 de junho de 2013.

RIBEIRO, D. **Falando dos índios**. Brasília: UnB, 2010a.

_____. **Meus índios, minha gente**. Brasília: UnB, 2010b.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. 2nd ed. Oxford: Blackwell, 1995.

RODRIGUES, A. D. Tupi, tupinambá, línguas gerais e o português do Brasil. In: NOLL, Volker. DIETRICH, Wolf (Org.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 26 – 47.

_____. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **DELTA**, 9 (1), 1993, p. 83 – 103.

ROMERO, F. L. **Relações entre língua e identidade em uma comunidade bilíngue**: o grupo etnolinguístico Taurepang. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2002.

SANTILLI, M. **Os brasileiros e os índios**. São Paulo: SENAC, 2000.

SCHADEN, E. **Aculturação indígena**. São Paulo: Pioneira – USP, 1969.

SCHERRE, M. **Brasil**. Brasília: UnB, 2001. p. 01 – 10. Trabalho Inédito.

SCHIFFMAN, H. F. Diglossia as a Sociolinguistic Situation. In: COULMAS, F. **The handbook of sociolinguistics**. Blackwell Publishing. 2008. p. 205 – 216.

SEIFFERT, A. P. **Línguas brasileiras de imigração faladas em São Bento do Sul (SC)**: estratégias para revitalização e manutenção das línguas na localidade. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2009.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, D. B. (Orgs). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4 ed. São Paulo: Global, 2004.

SILVA, M. A. **Comunidade Guarani**: em busca de subsídios para uma educação socioambiental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

SILVA, M. N. F. Contato entre línguas, perda linguística e identidade étnica: notas sobre o povo Parkatêjê. In: **Cadernos de Letras da UFF** - Dossiê: Letras, linguística e suas interfaces, n. 40. Niterói: UFF, 2010. p. 239 – 247.

SILVA, D. B. Extinção, preservação e vitalidade de línguas: uma proposta brasileira para as línguas minoritárias. In: **Cadernos do CNLF**, v. 13, nº 4. Rio de Janeiro: CiFEFIL, 2009. p. 599 – 610.

SOUZA, M. T. S. R. Os índios e os “custos” da cidadania. In: **COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO**; o índio e a cidadania. São Paulo: Brasiliense, 1983.

TANGERINO, C. C. **Revelações sobre a terra: a memória viva dos Guarani**. Vitória: UFES, 1996.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007.

TEAO, K. M. As visões dos Guarani Mbya do Espírito Santo sobre a escola. In: **Tellus**. Campo Grande, MS, ano 9, n. 16, p. 105-126, jan./jun. 2009. Disponível em: ftp://neppi.ucdb.br/pub/tellus/tellus16/5_Kalna.pdf

TEIXEIRA, F. M. P. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Global, 1993.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução e adaptação de Rodolfo Ilari. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

TRUDGILL, P. **Sociolinguistics; an introduction to language and society**. 4th ed. London: Penguin Group, 2000.

UNRIC – Centro Regional de Informação das Nações Unidas. **UNESCO: 50% das línguas faladas no mundo estão em risco de extinção**, 2008. Disponível em: <http://www.onu.fr/pt/actualidade/15531>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2014.

VERA, T.; COSTA, F. V. F. da. Material didático em língua Guarani para alfabetização/letramento. In: **Anais do III Seminário povos indígenas e sustentabilidade: saberes locais, educação e autonomia**. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB: Campo Grande (MS), 2009. p. 01 – 13. Disponível em: <http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/ARTIGOS%20PDF/Artigo%20GT%20A-08%20-%20Tomas%20Vera.pdf> Acesso em: 23 de abril de 2013.

VERMES, G; BOUTET, J. (Orgs.). **Multilinguismo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

WEINREICH, U. **Languages in contact: findings and problems**. 9ª ed. Mouton de Gruyter, 1970.

XAVIER, L. Mudança em lei desprotege índios, diz ONG. In: **Diário do Norte do Paraná**. Ministério Público do Estado do Paraná, 2009. Disponível em: <http://merciogomes.com/2009/05/25/indios-do-xingu-estao-contra-proposta-de-novo-estatuto-do-indio-2/> Acesso em: 22 de novembro de 2013.

8.2 Referências consultadas

ALKIMIM, T. Sociolinguística – parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21 – 47.

ANGNES, J. S.; MARTINS, L. M. **Desvelando contextos multilíngues**. v. 1, n. 2. Foz do Iguaçu: Plêiade, 2007, p. 153-162.

AZEREDO, J. C. **Iniciação à sintaxe do português**. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BACCILI, V. C. L. **Reflexões sobre a língua materna Kaingang no aprendizado do Português como segunda língua**. Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2008. Dissertação de mestrado.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon Inc., 1982.

BRENNER, T. M. **Linguística aplicada ao manual de alfabetização**. Florianópolis: UFSC, 1986.

CARDOSO, S. A. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CARDOSO, V. F. **Aspectos morfossintáticos da língua Kaiowá (Guarani)**. Campinas: Unicamp, 2008, tese de doutorado.

CASTRO, V. S. De que vêm se ocupando os linguistas ultimamente. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, n.22, 1993, p. 25-31.

CÉSAR, A. L. S. Algumas questões a propósito de línguas e construção de identidades étnicas. In: **Revista de Estudos Linguísticos**, n. XXXV, p. 52-59, 2006.

CHAMBERS, J.K. **Sociolinguistics theory**. West-Sussex: Blackwell, 2003.

COULMAS, F. **The handbook of sociolinguistics**. Blackwell Publishing. 2008.

DIETRICH, W. (Org.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

DOOLEY, R. A. Nasalização na língua Guarani. In R. Dooley (Org.), **Estudos sobre línguas Tupi do Brasil**. (Série Linguística 11). Brasília: SIL, p. 7-35. 1984.

FARACO, C. A. Apresentação de um clássico. In: WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

FARACO, C. A. **Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola, 2005.

FISHMAN, J.A. Bilingualism and biculturism as individual and as societal phenomena. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 1(1), 1980, p. 3-15

HICKEY, R. (Ed.) **The handbook of language contact**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> Último acesso em: 24 de outubro de 2013.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/> Último acesso em: 23 de janeiro de 2014.

IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/>. Acesso em: 04 de dezembro de 2013.

ISA – Instituto Socioambiental. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/> Último acesso em: 03 de fevereiro de 2014.

LALLI – Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas – IL/ UnB. Disponível em: <http://www.laliunb.com.br/> Último acesso em: 03 de fevereiro de 2014.

LEITE, C. M. B. Estereótipos sociais e suas implicações para os estudos sociolinguísticos. In: **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, BA: Ed. UESB, v. 9, n. 1 p. 91-104, junho de 2011.

LIMA, M. S. Educação Indígena Tupinikim e Guaraní em Aracruz, Espírito Santo. In: BARBOZA, H. B.; SPINK, P. (Orgs.). **20 Experiências de Gestão Pública e Cidadania** – Ciclo de Premiação 2001. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2002. Disponível em: [www.
http://ceapg.fgv.br/node/86522](http://ceapg.fgv.br/node/86522).

LUCHESI, R. V. **Linguagem uma ideologia social**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1986. p. 07-15.

MOLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística**; o tratamento da variação. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

NOLL, V.; DIETRICH, W. (Org.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, M. A. A variável linguística: conceituação, problemas de descrição gramatical e implicações para a construção de uma teoria gramatical. In: **DELTA**, vol. 3, nº 1, 1987, p. 19 – 34.

OLIVEIRA, V. B. et al. Projeto Vidas Paralelas Indígena: revelando o povo guarani do Espírito Santo, Brasil. **Tempus**: Actas de Saúde Coletiva, Brasília, v. 6, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1093>. Acesso em: 02/04/2013.

ORLANDI, E. P. **O que é Linguística?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

PAVEAU, M. A.; SARFATI, G. E. **As grandes teorias da linguística**: da gramática comparada à pragmática. Trad. Maria do Rosário Gregolin *et alli*. São Carlos: Claraluz, 2006.

PINHO, I. C. Diversidade linguística e identidade: as microdecisões na manutenção/perda de uma língua materna minoritária. In: **Revista Contingentia**, vol. 3, n. 1, maio 2008, p. 78–94.

PISSOLATO, E. **A duração da pessoa**: mobilidade, parentesco e xamanismo Mbya (Guarani). São Paulo: Editora UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2007.

QUEIROZ, E. F. A sociolinguística educacional e o professor alfabetizador/ letrador de surdos; uma formação necessária. Brasília: UnB - Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, 2013.

RODRIGUES, A. D. As Línguas Gerais Sul-Americanas. **Papia**, nº 04, 1996. p. 6 – 18.

RODRIGUES, C. V. Bilinguismo no Espírito Santo: reflexos no português de adultos e crianças. In: **Signum**: Est. Ling., Londrina, v. 12, nº 01, 2009. p. 293 – 316.

SILVA, A.; FERREIRA, M. **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Editora Global, 2001.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

9. ANEXOS

9.1 Anexo 01

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- 1) Qual é o nome completo do/a senhor/a? Sua idade? Profissão?
- 2) Onde o/a senhor/a nasceu?
- 3) Há quanto tempo mora em terra indígena? Já morou fora da aldeia alguma vez?
- 4) Até que ano o/a senhor/a estudou? Aprendeu a ler e a escrever em que língua?
- 5) Tem filhos? Quantos?
- 6) O que costuma fazer nas horas livres?
- 7) O que o/a senhor/a sabe sobre a história dos Guarani? Quando vieram para o ES? Como? Por quê? Ouviu alguma história desse período?
- 8) Como é a vida na aldeia? Quais as ocupações dos homens e das mulheres?
- 9) Em relação ao casamento, os guarani fazem questão que as uniões conjugais sejam puras ou admitem o casamento entre nacionalidades/grupos diferentes? Por quê?
- 10) O/a senhor/a tem alguma religião? Qual? O/a senhor/a sempre esteve nessa religião? Essa religião é tradicional dos Guarani? Como ela é?
- 11) Que línguas o/a senhor/a fala? Qual foi a língua que aprendeu primeiro? Qual é a mais fácil de falar? Em que situações fala cada uma delas? Que língua é mais falada com as crianças?
- 12) Qual língua o/a senhor/a considera mais bonita? Por quê?
- 13) Qual língua o/a senhor/a usa quando está muito bravo? E quando está feliz?
- 14) Como aprendeu o português?

- 15) Alguém da sua família não fala o Português?
- 16) E, por falar nisso, que língua é mais usada na aldeia?
- ✓ Se a resposta for GUARANI: E em que situações o português é usado?
 - ✓ Se a resposta for PORTUGUÊS: Por quê? Sempre foi assim?
- 17) O/A senhor(a) lê em Guarani? E em Português?
- 18) O que acha que os governos deveriam fazer para ajudar a preservar o Guarani?
- 19) O/a senhor/a tem contato com pessoas de fora da aldeia? Com outros índios? De qual etnia? E com não-índios? Em que situações?
- 20) O que sente sabendo que é Guarani? Tem orgulho disso?
- 21) Quais costumes/rituais guarani ainda são praticados? Acha que é por isso que os Guarani conseguiram fixar (manter firme) sua cultura?
- 22) Por que a natureza é importante para o índio? E a terra indígena, por que é importante?
- 23) Esta aldeia sempre teve este nome? O/a senhor/a sabe por que o nome é este?
- 24) O/a senhor/a gosta daqui? Por quê? Pretende sair daqui em alguma época? Para onde?
- 25) A vida aqui é boa? Quais as dificuldades que vocês enfrentam aqui? O que está faltando?
- 26) O/a senhor/a já passou por alguma situação em que teve muito medo? Pode contar o que aconteceu?
- 27) Existe preconceito contra o índio? Já vivenciou uma situação assim? O que aconteceu? Como se sentiu?
- 28) Existe algum prato típico Guarani? Como é preparado?
- 29) Em relação à língua, acha que a língua guarani hoje é a mesma que era falada pelos índios mais antigos? (se for não, perguntar ‘por que’). Os jovens falam do mesmo modo que os mais velhos? (se for não, perguntar ‘por que’).

- 30) Que costumes dos não-índios estão interferindo mais na língua e na cultura dos Guarani?
Por quê? Isso é bom ou é ruim?
- 31) O que o senhor(a) acha da escola? E da televisão?
- 32) Qual o seu esporte favorito? Torce para algum time? Qual? Se existisse uma seleção Guarani, o/a senhor/a torceria para a seleção brasileira ou para a seleção guarani?
- 33) Qual história guarani é a sua preferida? Poderia me contar?
- 34) Há alguma coisa (fato, caso, história) que o/a senhor/a gostaria de acrescentar?

Obrigada.

9.2 Anexo 02

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Menores de 18 anos

- 1) Qual é o seu nome todo?
- 2) Você tem apelido? Qual?
- 3) Quantos anos você tem?
- 4) Quando faz aniversário?
- 5) Qual aniversário você mais gostou? O que você fez?
- 6) Com quem você mora?
- 7) Você tem irmãos? Quantos irmãos?
- 8) Que idade eles têm?
- 9) Qual a sua cor preferida?
- 10) Qual a fruta de que mais gosta?
- 11) Qual a cidade em que nasceu?
- 12) Você tem animal de estimação em casa? Qual?
- 13) Qual o nome dele?

- 14) Qual o dia da semana preferido?
- 15) Por quê?

- 16) Em que série você está?
- 17) O que você acha da escola?
- 18) O que você estuda na escola?
- 19) Qual a matéria de que mais gosta?
- 20) Além de estudar, você faz o quê?
- 21) Qual a parte do dia de que mais gosta?
- 22) Você trabalha? O que você faz?

- 23) Qual o seu tipo de música preferida?
- 24) Qual o cantor de que mais gosta?
- 25) O que você gosta mais de assistir na TV?
- 26) Qual o seu esporte preferido?
- 27) O que você mais gosta de fazer?

- 28) Já passou por alguma situação engraçada?
- 29) Quer contar o que aconteceu?

- 30) De que você tem medo? Por quê?
- 31) Qual o seu maior sonho?

- 32) Você fala quantas línguas?
- 33) De qual delas você gosta mais? Por quê?
- 34) Em qual língua você fala com seus pais e amigos?

- 35) O que acha da vida na aldeia?
- 36) Já saiu da aldeia para passear?
- 37) Para onde você foi?
- 38) O que você fez lá?
- 39) O que você quer ser quando crescer? Por quê?