



REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A COOFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA GUARANI EM TACURU/MS

Lilian Cristina do Amaral Martines (UEPG)
Letícia Fraga (UEPG)

RESUMO: Neste artigo, propomos uma discussão sobre as representações sociais, políticas e linguísticas de alunos e professores da Escola X, com relação à lei 848/2010, que implanta a língua guarani no município de Tacuru/MS. A pesquisa foi desenvolvida através dos princípios metodológicos qualitativos. Como resultados, observamos que os participantes indígenas veem a cooficialização da lei como positiva, enquanto que, para os participantes não indígenas, a lei não colaborou para o desenvolvimento educacional da Escola X.

PALAVRAS-CHAVE: representações, políticas linguísticas, língua guarani

STUDENTS AND TEACHERS' REPRESENTATIONS OF THE COOFFICIALIZATION OF THE GUARANI LANGUAGE IN TACURU/MS

ABSTRACT: In this paper, we propose a discussion on the social, political and linguistic representations held by students and teachers of the School X, in regard to the law 848/ 2010, which implements the Guarani language in Tacuru/MS. The research was developed according to qualitative methodological principles. As a result, we observed that indigenous participants consider the coofficialization as a positive point, whereas, for the non-indigenous participants, the law didn't contribute to the educational development in the school X.

KEYWORDS: representation, language policies, Guarani language

Introdução

Analisar a situação sociolinguística mundial permite observar que o número de línguas faladas no mundo sempre foi maior do que o da criação de Estados. Como afirma Maher (2013, p. 118), “a ONU declara possuir, hoje, 193 Países-Membros e, segundo a UNESCO, mais de 6.000 línguas são faladas no planeta”. Esse dado é suficiente para concluir que o multilinguismo (e o multiculturalismo), no mundo – inclusive no Brasil – é algo comum, é a regra, enquanto o monolinguismo, a exceção.

No entanto, a pergunta que se faz é:

[...] porque o fato de que seja, não monolíngue, mas plurilíngue é geralmente visto com surpresa ou estranheza? Por que o monolinguismo é considerado o “normal”, “esperado” – *O Brasil é abençoado porque todos aqui falam português; todos, de norte a sul, se entendem...* – enquanto que o multilinguismo é, com frequência, tomado como uma das “causas” do subdesenvolvimento? (MAHER, 2013, p. 118, destaque da autora)

Talvez essa pergunta possa ser respondida através do perfil e da trajetória das políticas linguísticas implantadas no Brasil desde o período colonial. Segundo Oliveira (2009, p. 2), o papel das políticas linguísticas do Estado brasileiro “sempre foi o de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa”. Altenhofen (2004) ratifica Oliveira (2009), chamando a atenção para o fato de que as políticas linguísticas brasileiras mostram um predomínio de decisões “coibitivas” para as línguas minoritárias, sendo que a maioria delas tem sido criada para reafirmar a ideia de homogeneidade linguística (por meio do monolinguismo em português) e cultural.

A partir desse contexto que expõe séculos de negação ao plurilinguismo brasileiro, neste artigo¹ temos por objetivo discutir a influência das

¹ Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado, intitulada “A política linguística de cooficialização da língua guarani, em Tacuru/MS e seus desdobramentos políticos, sociais e pedagógicos”, defendida por Lilian Cristina do Amaral Martines, no programa de Pós-



representações sociais, políticas e linguísticas na forma como se implantam e mantêm ações de política linguística. Nos limites deste estudo, vamos nos ater à implantação da lei 848/2010 (TACURU, 2010), no município de Tacuru/MS. A discussão focalizará duas indagações que motivaram a realização dessa pesquisa: 1) Segundo professores, alunos e comunidade escolar, a lei contribui de alguma forma para o contexto escolar?; 2) A lei contribui para a valorização dos aspectos culturais da comunidade Guarani presentes no contexto do município? À guisa de operacionalização da pesquisa, concentramo-nos na análise da implantação da língua guarani, na Escola X², em Tacuru/MS.

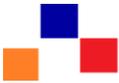
O estudo se desenvolveu mediante princípios metodológicos da pesquisa qualitativa, propostos por Bodgan e Biklen (1994, p. 51), valorizando o contato direto do pesquisador com o contexto analisado. Por essa perspectiva, “o processo de condução de investigação [...] reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. A base da pesquisa qualitativa é a teoria, entretanto, “o maior objetivo do pesquisador é assegurar que a teoria se encaixe nos dados, e não o contrário” (ALVAREZ, 2007, p. 208).

A coleta de dados foi realizada em uma escola municipal de Tacuru/MS, a Escola X, como mencionado anteriormente. A escolha se deveu ao fato de ser a Escola X a única, na região urbana, a incorporar a língua guarani em sua grade curricular, além de atender uma população de alunos com perfil bastante heterogêneo, refletindo nitidamente a diversidade étnica e cultural do município. Participaram da pesquisa membros da equipe pedagógica, professores de guarani (um indígena e outro não), um professor de artes e alunos³.

Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 2013.

² Por questões éticas, a escola onde a pesquisa foi realizada será identificada como “Escola X”, para que as informações obtidas pela pesquisadora não possam causar qualquer tipo de transtorno ou prejuízo a esse contexto escolar (BODGAN; BIKLEN, 1994). Por essa mesma razão, no decorrer do trabalho, as referências aos nomes de instituições, localidades e pessoas citadas pelos participantes seguirão este mesmo molde de identificação.

³ Para preservar a identidade dos participantes, eles serão referidos como: EP2 (membro da equipe pedagógica); EP3 (membro da equipe pedagógica); P1 (professor indígena de língua



Antes de procedermos à análise dos dados, vamos revisitar a noção de representação cultural e linguística, por acreditarmos que ela exerce uma grande influência sobre a forma como se implantam e se mantêm ações de política linguística.

1. A noção de representação e a manutenção de conceitos arraigados sobre os povos indígenas

A representação pode ser entendida a partir das “práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. Ela é responsável por definir o que somos ou porventura possamos nos tornar (WOODWARD, 2009, p. 17). Por esse viés, portanto, a representação é um elemento social, “é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e compartilhado, e contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). De acordo com a autora,

[...] reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, do desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. (JODELET, 2001, p. 22)

O quadro de representação de cada indivíduo influenciará a forma como ele interpreta e se posiciona frente a determinado assunto. Nenhum sujeito possui conceitos pré-estabelecidos, esses conceitos serão organizados de acordo com as experiências sociais e coletivas de cada indivíduo. Conforme Silva (2009), nossa realidade é construída e retratada por meio das representações que internalizamos nas interações sociais:

guarani); P2 (professor não-indígena de língua guarani); P3 (professor de artes); A1, A2, A3 e A4 (alunos).



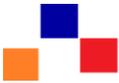
Em outras palavras, representações sociais são engendradas nas interações entre homens em sociedade e estas, por sua vez, objetivam dar significado ao processo de construção de sentido do que não nos é familiar. Ao tomar conhecido aquilo que é desconhecido (não familiar), o homem integra ao seu mundo mental e físico a representação que constrói de um objeto. Ao fazer isso, o mundo torna-se compreensível e com sentido. Após serem criadas, elas criam vida própria (MOSCOVICI, p. 41): circulam, encontram-se, repelem-se, além de possibilitarem o surgimento de novas representações enquanto outras desaparecem. (SILVA, 2009, p. 106)

Atualmente, nos movimentos pós-colonialistas, vive-se o tempo das reivindicações sociais, defende-se a questão do hibridismo, da mestiçagem e da heterogenia, movimentos sociais que andam na contramão da “hegemonia do centro” Devido a essas lutas e reivindicações, muitas questões políticas importantes começam a aflorar (RAJAGOPALAN, 2002).

Embora a heterogeneidade, a mestiçagem e o hibridismo façam parte de cada cultura e de cada sociedade, no Brasil, foram renegados por décadas e pouco tem sido realizado, na prática, para que possamos reverter o quadro de políticas culturais e linguísticas homogeneizantes e excludentes. Diante desse quadro, “A política da representação adquire suma importância, pois é através da representação que novas identidades são constantemente afirmadas” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 86).

Assumimos que para discutir sistemas de representações é necessário, também, “analisar a relação entre cultura e significado” (HALL, 1997 *apud* WOODWARD, 2009), pois muitos equívocos e representações enviesadas dos povos indígenas e grupos minoritários em geral são baseados na concepção do sistema cultural como homogêneo e imutável.

Segundo Cucho (2002, p.136), “nenhuma cultura existe em ‘estado puro’, sempre igual a si mesma, sem ter jamais sofrido a mínima influência externa”. Ao longo da história, cada cultura sofre transformações, dependendo do contexto histórico, econômico e cultural em que está situada. As transformações ocorrem como forma de sobrevivência, elas também são necessárias para que cada grupo cultural possa ser representado no presente



histórico em que está inserido. Como destaca o autor, “toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução [...]” (CUCHE, 2002, p. 37).

Compreendemos, assumindo a perspectiva de Woodward (2009, p. 41), que “cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo”. Os sistemas classificatórios estipulados por cada cultura serão os responsáveis por “dar sentido ao mundo social e construir significados” (WOODWARD, 2009, p. 41). Contudo, não podemos nos esquecer de que “as culturas nascem de relações sociais que são sempre desiguais” (CUCHE, 2002, p. 143-144). Sempre existiu, no interior das culturas, o que pode ser identificado como “hierarquia social”.

Assim, pressupomos que a heterogeneidade cultural é uma característica que permeia todo grupo social. No caso das comunidades indígenas, por exemplo, não podemos nos esquecer de que os princípios regentes desses povos são distintos daqueles que norteiam a vida dos ocidentais (LIMA, 2011). Na modernidade, as comunidades sociais não-indígenas foram, de certa forma, envolvidas por uma série de princípios que delimitaram seus papéis frente às instituições, tornando-as “regidas por princípios racionais-legais”, enquanto as comunidades indígenas têm suas convicções pautadas pelo “parentesco e as cosmologias”, sejam elas de produção, políticas, temporais etc. (LIMA, 2011, p. 80). Segundo o autor, a falta de conhecimento relativa aos povos indígenas faz com que muitos caiam “na armadilha de aceitarem irreflexivamente noções arraigadas, pré-noções, preconceitos, representações sociais” (LIMA, 2011, p. 81) sobre esses povos. A título de exemplificação, podemos citar o fato de chamarmos “os índios genericamente de *índios*, colocando-os sob um único rótulo, tornando uma categoria social que é tão diversa, algo homogêneo” (LIMA, 2011, p. 81).

Outro fator que contribui para a atual representação sobre os indígenas é a concepção de “índio congelado”, também exposta por Lima (2011), que traz consigo a representação do índio nu, de hábitos estranhos a nós (não-índios), que usam enfeites com penas e adereços e são falantes de “suas línguas nativas”,

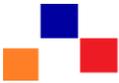


que eram faladas quando da chegada dos portugueses ou como das comunidades indígenas “intocadas da floresta amazônica”. Essa realidade, todavia, serve de contraste com a “realidade empírica” desses povos, pois, “como qualquer população do mundo nos últimos 500 anos, é impossível ficar imune a mudanças” (LIMA, 2011, p. 83).

Também contribuem para a construção de representações equivocadas a respeito dos povos indígenas dois modos de pensar, instaurados no final do século XIX e início do XX, relacionados às populações autóctones: por um lado, o modo “apocalíptico” que previa a “dizimação” desses povos e, por outro, o modo “protecionista” que tinha como objetivo “salvaguardar o que restaria destes grupos humanos” (LIMA, 2011, p. 84), através da assimilação dos usos e costumes dos brancos. É possível perceber que tais pressupostos “moldaram as políticas públicas que operavam em prol desta integração”, fazendo com que o “Estado Brasileiro”, com o objetivo de atenuar as diferenças étnicas, buscasse a “homogeneização” (LIMA, 2011). Desse modo, “[o] poder de classificar leva a ‘etnicização’ desses grupos indígenas que passam a ser identificados a partir de características culturais exteriores que são consideradas como sendo substanciais a eles e logo, quase imutáveis” (CUCHE, 2002, p. 187).

Essas atitudes, segundo Lima (2011), no final da década de 60, foram duramente criticadas, principalmente por antropólogos que legitimamente não concordavam com o processo de “aculturação”, sobretudo por entenderem que a teoria da aculturação tende a desfazer/desvalorizar todo um processo histórico de contato, através de “esquemas meramente descritivos e classificatórios, *sem dar conta da complexidade que envolve as relações interétnicas*” (LIMA, 2011, p. 86, grifos do autor). Esse posicionamento, todavia, não garantiu que a elaboração do Estatuto do Índio, de 1973, deixasse de se basear nessas classificações, segundo as quais os índios são rotulados genericamente como “isolados”, “em via de integração” e “integrados”. Sobre tais categorias diz Lima (2011):

[...] as categorias classificatórias são definidas meramente em função de proximidade com as frentes de expansão, [pois] o



enquadramento nesta ou naquela classe depende do olhar externo de quem os classifica, o que ao mesmo tempo remete a esquemas evolutivos e a critérios do senso comum. Além disso, há uma predisposição, motivada por razões ideológicas e pragmáticas, a considerar o índio como integrado, desde que fale a língua portuguesa ou que use roupas ou disponha de qualquer aparato de que se servem os chamados “civilizados ocidentais”. (LIMA, 2011, p. 87)

Tratar as comunidades indígenas genericamente como “índios”, de certo modo facilita a vida do Estado, posto que reconhecer a heterogeneidade *entre as/dentro das* comunidades indígenas significaria, também, reconhecer a necessidade de leis apropriadas a esses contextos, escolas diferenciadas, materiais escolares reelaborados, investimento na formação de funcionários públicos para o atendimento dessas populações etc. A “monoidentificação”, no sentido de reconhecer uma identidade cultural ou identidade nacional “legítima”, consiste em uma ferramenta de grande valia para o Estado que, embora admita certo pluralismo no interior da nação, opera mediante uma “lógica radical” que “é a de Purificação étnica” (CUCHE, 2002, p. 188).

Assim, acreditamos que qualquer posicionamento acerca das línguas desses povos está ligado a conceitos que foram social e politicamente construídos a respeito dos falantes dessas línguas (AMÂNCIO, 2007; GNERRE, 2009).

A língua é um dos principais elementos no processo de implantação de uma unidade como símbolo de uma nação. Não é por acaso que “a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum” (SILVA, 2009).

Conforme Morello (2012, p. 37), “ser cidadão brasileiro e ser falante da língua portuguesa foram fatos que ideologicamente coincidiram até recente data”. O “corolário do monolinguismo”, segundo a autora, eliminou qualquer vestígio e, até mesmo, possibilidade de “representação indentitária ancorada em outras línguas, no Brasil”.

Falar uma outra língua ou a língua de sua comunidade se revestiu de valores negativos para os falantes. Fonte de muitos



tipos de exclusão, essa carga simbólica se transvestiu historicamente em conceitos ou preconceitos sobre o desempenho linguístico de cada um. E cada um passou a sentir-se responsável pela língua diferente que fala e pela decisão de transferi-la aos seus, juntamente com os sentidos de ser dela um falante, no Brasil. (MORELLO, 2012, p. 37)

Acreditamos que, diante de tais argumentos, as questões relativas ao multiculturalismo (e multilinguismo) não podem ser tratadas meramente como questão de “respeito e tolerância”, mas como resultado de um processo engendrado socialmente, envolvendo “relações de poder” (SILVA, 2009, p. 96). Apenas o reconhecimento dos contextos multilíngues não será suficiente, sem medidas práticas, para o desenvolvimento de políticas adequadas a tais contextos. Desse modo, procuramos observar, nas falas dos participantes, quais são as representações de alunos, professores e equipe pedagógica em relação à medida de implantação da língua guarani na escola X, bem como investigar quais foram/são as medidas práticas da prefeitura, da equipe pedagógica e dos professores, para o desenvolvimento de uma educação linguística e cultural orientada pelo multiculturalismo/multilinguismo crítico.

2. O impacto da lei 848/2010 na Escola X

Como já pudemos ler em Morello (2012), no Brasil,

O ideário nacional constitutivo do Estado brasileiro estabeleceu uma identidade comum a todos os brasileiros, tendo por suporte a língua portuguesa. Ser cidadão brasileiro e ser falante da língua portuguesa foram fatos que ideologicamente coincidiram até recente data. Ressaltemos que somente com a constituição de 1988 a cidadania brasileira foi reconhecida a indígenas brasileiros. Essa extraordinária reversibilidade entre identidade brasileira/língua portuguesa, corolário do monolinguismo, desqualificou imaginariamente todas as demais possibilidades de representação identitária ancorada em outras línguas, no Brasil. (MORELLO, 2012, p. 37)

Escolhemos essa citação para iniciar a análise dos dados obtidos, por acreditamos que ela subsidiará a reflexão sobre algumas representações de alunos, professores e dos demais participantes da comunidade escolar, sobre a

implantação da língua guarani na escola. Começamos pela fala dos representantes da equipe pedagógica EP3 e de EP2:

1) O ano passado eu fiquei na Secretaria de Educação no pedagógico, aí a diretora, aí nós tivemos um índice de evasão escolar, de evasão escolar, de alunos dessa escola indo para a rede estadual. Aí, um dia nós paramos para conversar e a diretora disse o seguinte “sabe o que é? Porque implantou, agora, o guarani na escola e as crianças não gostam do guarani”. Mas na verdade, não é isso, é que, a rede estadual, a rede municipal, tem toda essa questão, né? O adolescente... Aí o próprio professor tinha uma rejeição com o, com o, em relação ao guarani, num primeiro momento, né? E alguns alunos também, não queriam, porque não sou obrigado. Mas ela é facultativa, ela não retém o aluno. Então, nos primeiros momentos, a gente teve essa dificuldade, sim (EP3 - Entrevista realizada em 4 de julho de 2013)

Durante a implantação da Lei 848/2010, EP3 declara que ainda não fazia parte da equipe pedagógica da Escola X, mas que acompanhou de perto todo o processo, visto que, à época, integrava a equipe pedagógica da Secretaria de Educação do município. Para EP3, a chegada do guarani à escola corresponde a um alto índice de evasão escolar de alunos que migraram da Escola X para a Escola Estadual, também situada no perímetro urbano de Tacuru⁴. A atitude EP3, como membro da equipe pedagógica da Secretaria de Educação, foi a de questionar, junto à diretoria da escola, o porquê do aumento da evasão escolar naquele momento, obtendo como resposta que o motivo da evasão seria *a implantação do guarani na escola, porque as crianças não gostam do guarani*. Segundo a direção da época, a língua guarani não foi de imediato aceita na escola pelos alunos, bem como pelo *próprio professor* que também *rejeitava* a língua. Esses fatos, de acordo com EP3, no início, *dificultaram* o trabalho com essa disciplina.

Uma percepção parecida pode ser observada na fala de EP2:

⁴ É importante ressaltar que, de acordo com a DCE-PR (2008, p. 48), “em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 determinou a oferta obrigatória de pelo menos uma língua estrangeira moderna no Ensino Fundamental, a partir da quinta série, e a escolha do idioma foi atribuída à comunidade escolar, conforme suas possibilidades de atendimento (Art. 26, § 5.º)”. Portanto, nesta perspectiva, as escolas estaduais poderiam ter guarani no currículo se fosse interesse da maioria.



2) Ah, no começo trouxe, principalmente essa questão de achar que não seria necessário. Agora que já estão, no começo foi um pouco tumultuoso, assim. Quando foi implantado, nem eu também não estava na escola ainda, que eu entrei... ou eu já estava? Por que tem o que? Uns três anos? ((xxx)) Não, nem eu estava na escola, mas eu ouvia falar, porque embora eu não estava aqui, eu estava numa área ligada à educação também. Mas foi assim, BEM, as pessoas não estavam aceitando muito, não. Questionaram. Todos os segmentos da sociedade, da comunidade aqui. Não teve uma... (EP2 - Entrevista realizada em 27 de maio 2013)

Na perspectiva de EP2, no começo, a implantação da lei encontrou, na escola, um cenário *um pouco tumultuoso*, principalmente em razão de as pessoas *acharem que não seria necessária a implantação* do guarani e, por esse motivo, *não a aceitavam*. A partir da ótica de EP2, pode-se observar que a lei foi muito questionada e rejeitada *por todos*. EP2 não deixa clara sua opinião sobre a lei, seu discurso é sempre firmado pela fala do outro: as *pessoas, da comunidade, todos os segmentos da sociedade*.

P3, por sua vez, é bem enfático em sua desaprovação da lei 848/2010. Nesse sentido, na época, sua atitude, enquanto representante legal, foi a de transferir seu filho da Escola X para a Escola Estadual, como pode ser observado no trecho abaixo:

3) (...) o meu filho não estuda mais aqui por causa do guarani e muitos pais não colocam os filhos na escola municipal por conta do guarani. Não quer, não quer. Então, eu acho que começa por aí, né? Se fosse uma mudança, uma coisa boa, se tivesse/ não e não e e não sei, não está certo, não é assim, não teve mudança nenhuma e eu acho se teve mudança foi para pior. (P3 - Entrevista realizada em 25 de outubro de 2013)

Nesse excerto, P3 se mostra intolerante à questão indígena. O descontentamento de P3 quanto à lei é bastante perceptível, principalmente pela constante utilização da palavra “não”: *não estuda na escola* por conta do guarani; *muitos pais (...) não quer, não e não; não está certo, não é assim; não teve mudança*. Para P3, a implantação não constitui uma iniciativa benéfica; muito pelo contrário, em sua opinião, *não trouxe mudança alguma*, se houve,

foi para pior.

Nos excertos acima, fica evidente que a implantação da lei na escola não se deu de uma forma tranquila. A existência de uma nova língua, que não aquela que representa “o ideário nacional” (MORELLO, 2012), foi rejeitada pela própria direção da escola, como citado na fala de EP3 (excerto 1), que afirmou que a implantação da língua foi um dos motivos da grande evasão escolar ocorrida naquele ano letivo. Segundo EP3, os alunos pediam transferência para a Escola Estadual (na qual não é obrigatório o ensino de língua guarani), por não aceitarem a implantação da disciplina na escola. Essa rejeição também pode ser observada na fala de EP2 (excerto 2) e P3 (excerto 3), a primeira sempre atribuindo a rejeição ao discurso do outro e a segunda relatando sua própria forma de pensar, bem como sua negação à lei, a ponto de fazê-la transferir seu filho para outra escola.

A partir da fala dos participantes, percebemos que não é apenas P3 que é intolerante a respeito da implantação da língua guarani na escola, mas também a antiga direção e também os pais que tiraram seus filhos da escola.

A implantação do guarani na Escola X, em cumprimento à lei 848/2010, não significou retirada de nenhuma disciplina do currículo escolar. Os alunos tinham todas as disciplinas já previstas no currículo escolar, mais a língua guarani, mantendo-se, inclusive, a língua estrangeira moderna, no caso, o inglês. Mesmo que a escola não tivesse em sua grade curricular a língua guarani, ela teria o dever de incluir em seu currículo a questão da cultura indígena, uma vez que, desde 2008, a lei federal nº 11.645 previa “no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do tratamento das temáticas da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). O trabalho com a diversidade, dessa forma, é obrigatório, pois, em conformidade com a lei federal 11.645, toda escola brasileira deve trabalhar esse aspecto sempre e não somente por causa da implantação de outra disciplina.

As representações acerca da lei mudam de posição ao observarmos a fala de P1. O professor representa uma realidade diferente da apresentada por EP2, EP3 e P3. Em sua opinião, como relatado no excerto 4, houve uma grande



aceitação dos alunos pela língua guarani em suas aulas, o que foi uma grande surpresa, pois ele acreditava que a situação *seria mais difícil*:

4) No começo, até pra mim, não é que é difícil, eu pensei que iria ser mais difícil, né? Haja visto que a língua guarani é a primeira língua, né? Mas nunca é falada, nas escolas, né? Nunca não tem disciplina regulamentada e eu pensei que os alunos aqui, iam ter alguma rejeição e não teve... (P1 - Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2013)

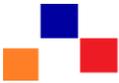
No próximo trecho, o professor é bem enfático ao dizer que a cooficialização da língua guarani foi um fato muito importante para a interação entre índio e não-índio.

5) ACHO MUITO IMPORTANTE, ACHO QUE TODO O MUNICÍPIO TINHA QUE IMPLEMENTAR. Toda terra indígena tinha que implementar. Porque daí eles interagem, o índio com o não indígena e Aí que cabe a inclusão social e Aí que do meu ponto de vista, não tem é índio, não tem paraguaio e não tem brasileiro, uma só família. (P1 - Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2013)

No excerto 5, o professor indígena mostra-se bem aberto à diversidade, à interação e à aproximação entre culturas. O tom enfático na fala de P1 destaca sua satisfação em relação à iniciativa da implantação da disciplina de língua guarani. Para o participante, essa lei *deveria servir de modelo para toda terra indígena*, pois, mais do que uma lei, ela significa um meio de interação, uma forma de equiparação entre índios, brasileiros e paraguaios. A percepção de P1 corresponde às mesmas percepções de Morello (2012) e Oliveira (2009), quando analisam os pontos positivos da implantação de lei no território nacional. Assim como P1, tais autores veem nas iniciativas de implementações de lei um grande passo em direção a um reposicionamento em relação à postura de exclusão a que foram submetidas as minorias linguísticas do nosso país durante séculos.

Essa interação atribuída pelo professor pode ser percebida na fala de A1:

6) Eu gosto porque a gente tem que aprender também escrever, falar, traduzir em português, as palavras que é em guarani.
Pesquisadora: O que mais te chama atenção nas aulas de guarani?



A1: O que? É, os colegas também perguntam pra mim, aí presto mais atenção nas aulas de guarani porque eles perguntam assim, aí eu tenho que falar, falar em guarani um pouquinho. (A1- Entrevista realizada em 29 de maio de 2013)

Para o aluno, o que o faz gostar das aulas de guarani é o fato de poder *escrever, falar e traduzir as palavras do guarani para o português*. Outra questão que chama a atenção de A1 refere-se à maneira como seus colegas lhe perguntam como se escrevem as palavras em guarani. Na sala, durante as observações, pudemos observar grande interação de A1 com os demais colegas nas aulas de língua guarani, principalmente no dia de avaliação. A fala de A1 também pode ser observada em uma nota de campo, durante uma prova dessa disciplina:

7) Todos querem fazer dupla com A1, porque ele fala a língua guarani. (Observação de aula de guarani de P1, realizada em 03 de julho de 2013, nono ano matutino)

Na fala que segue (excerto 7), de A3, a aprovação das aulas de guarani já é mais perceptível, especialmente se observarmos a forma enfática como o aluno declara sua aceitação das aulas. A3, além de *gostar* da disciplina, consegue apontar pontos positivos dessa iniciativa em sua escola, pois, diferentemente de várias representações já evidenciadas nessa discussão, fundadas em um pensamento homogêneo como ideário nacional, considera as aulas de guarani um avanço para a educação. Ele consegue visualizar as aulas de guarani como algo a mais, como uma nova língua no currículo, ou seja, como um conhecimento a mais.

7) *Pesquisadora*: Você gosta das aulas de língua guarani?

A3: GOSSSTO

Pesquisadora: Por quê?

A3: Porque é uma aula que, tipo assim, está vindo para dar educação para nós, está vindo utilizar mais uma língua no Brasil. Eu acho muito legal essas aulas.

Pesquisadora: O que mais te chama atenção na aula?

A3: O professor, ele explica muito bem. (A3 - Entrevista realizada em 27 de maio de 2013)

Essa percepção também pode ser notada na fala de A4, no excerto 8, a



seguir:

8) *Pesquisadora:* Você gosta das aulas?

A4: Sim.

Pesquisadora: Por que você gosta?

A4: Porque eu aprendo mais, porque antes eu não sabia de nada, daí eu aprendo.

Pesquisadora: O que mais te chama atenção nas aulas de língua guarani?

A4: Quando o professor explica.

Pesquisadora: Por que quando ele explica?

A4: Porque é mais fácil de entender do que só eu falando. (A4 - Entrevista realizada em 27 de maio de 2013)

Além de gostar da aula, A4 considera as aulas de língua guarani um espaço propício para o desenvolvimento de sua aprendizagem, pois pode aprender algo que, até então, não conhecia. Nas falas de A3 e A4, conseguimos perceber também uma atitude positiva em relação à explicação do professor de língua guarani, visto que, para eles, o fato de o professor *explicar bem* faz com que a aprendizagem na língua se torne mais *fácil*.

As falas dos participantes manifestam-se de formas bastante distintas, de modo que podem ser divididas em dois grupos maiores. De um lado, temos o grupo que acredita e destaca os pontos positivos proporcionados pela implantação da lei, havendo alguns professores e alunos que a veem como “uma vantagem, um recurso” (MAKONI; MEINHOF, 2006), de outro lado, temos também o grupo que destaca representações contrárias à implementação da lei e, sobretudo, da forma como ela foi implantada, formado por representantes da equipe pedagógica e de professores de outras disciplinas.

Nesse sentido, retomamos a fala de Morello (2012), citada no início desta seção, para concluirmos que a implantação de uma língua em si nem sempre resolve os problemas enfrentados pelos alunos indígenas presentes no contexto escolar. Como destaca a autora, existe um grande desafio para que, de fato, as políticas públicas contemplem, na prática, a diversidade cultural e linguística brasileira, provocando mudanças “nessa memória social erigida sobre divisões desiguais dos espaços, e que como tais, fundamentam as práticas políticas” (MORELLO, 2009, p. 33).

3. Representações sociais acerca da lei

Nessa seção, apresentamos uma análise das exigências postas pelos parágrafos 1º, 2º e 3º do Artigo 2º da lei 848/2010 (TACURU, 2010), a partir das falas dos participantes da pesquisa. Retomemos o texto legal:



PREFEITURA MUNICIPAL DE TACURU
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
GABINETE DO PREFEITO

LEI Nº. 848/2010

**“DISPÕE SOBRE A CO-OFFICIALIZAÇÃO DA
LÍNGUA GUARANI NO MUNICÍPIO DE
TACURU/MS.”**

O Prefeito Municipal de Tacuru - MS, CLAUDIO ROCHA BARCELOS, no uso de suas atribuições legais, faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Artigo 1º - A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

Parágrafo Único – Fica estabelecido que o município de Tacuru-MS passa a ter como língua co-oficial a Guarani.

Artigo 2º - O status de língua co-oficial concedido por este objeto autoriza o município:

§ 1º - A prestar serviços públicos básicos de atendimento na área de saúde na língua oficial e na língua co-oficial.

§ 2º - Em caso de campanha de prevenção de doenças, bem como de tratamento, fica autorizado o município a utilizar além da língua oficial, a língua co-oficial.

§ 3º - Incentivar e apoiar o aprendizado e o uso da língua co-oficial nas escolas municipais e nos meios de comunicação.

Artigo 3º - As variedades da língua guarani – Kaiowá, mbya, fiandeva – serão respeitadas e valorizadas.

Artigo 4º - Em nenhum caso alguém pode ser discriminado por razão da língua co-oficial em que se manifeste.



Teoricamente, cada política linguística deve produzir transformações tanto no âmbito individual como no coletivo (HAMEL, 1988; OLIVEIRA, 2003). Deste modo, essa análise tem como objetivo principal, com base nas falas de professores, alunos e equipe pedagógica, observar que ações o município tem realizado para que as exigências da lei, de fato, concretizem-se.

Começemos pela fala de P4:

9) *Pesquisadora*: Após a implantação da lei, quais mudanças já foram realizadas no município em relação a utilização do uso da língua guarani?

P4: Então, é assim, a partir que foi, por exemplo, na câmara municipal, né? Não era permitido falar em guarani, não era permitido falar, né? Hoje, qualquer pessoa pode lá, falar em guarani, né? Porque a lei, é, por causa da lei, né? E, nós ainda não conseguimos no rádio, assim, inclusive eu vou conversar também com a diretoria da, do rádio para ver se tem algum espaço para que, falar na língua guarani, né? Inclusive, lá tem bastante paraguaio, né? Então... (bate o sino para a aula) Mas acho que teve houve avanço, assim, nesse sentido, né? Porque na prefeitura, né? Por exemplo, na prefeitura eles já colocaram uma pessoa que fala guarani, né? Então... (P4 - Entrevista realizada em 20 de março de 2013)

Como apontado pelo professor, antes da aprovação da lei, não se permitia o uso da língua guarani na Câmara Municipal de Vereadores. Mesmo Tacuru tendo uma população bastante representativa de índios Guarani Kaiowá, estes não tinham o direito de se comunicar e de se fazer ouvir, em guarani, dentro do ambiente legislativo de seu município, pois como destaca P4, *não era permitido falar em guarani, não era permitido falar*.

Segundo P4, esse avanço, entretanto, *ainda* não se concretizou em todas as instâncias sociais do município. Como podemos observar, P4 tem planos de *ir conversar com o locutor da rádio*, para negociar uma possível inserção da língua guarani nesse meio de comunicação, além de destacar que nessa rádio há *bastante paraguaios*, o que nos leva a concluir, principalmente pelo uso da palavra *então*, que não seja uma ação tão difícil de realizar. O professor conclui dizendo que *acha* que houve um avanço, sim, já que a prefeitura também já se comprometeu, contratando uma pessoa que fala guarani, embora não fique claro

em sua fala em que órgão municipal essa pessoa contratada trabalhará, bem como sua função.

No excerto 10, P2 declara que a lei *ajuda bastante, no hospital, no cartório e banco, principalmente* pela grande presença de índios na cidade. O participante, entretanto, apenas não deixa claro em que aspectos a lei ajuda. A respeito da presença do intérprete em língua guarani nos órgãos públicos, P2 traz uma versão diferenciada de P1. Em sua percepção, o que existe não são intérpretes, apenas *pessoas que entendem a língua guarani*.

10) P2: É... Igual, eu estou falando, porque aqui tem muito índio, né? Ajuda sim, porque no hospital mesmo, ajuda bastante, a língua guarani, cartório, é, banco...

Pesquisadora: Mas tem algum ...

P2: Algum intérprete? Não. Não tem, mas sempre tem alguém fala lá, que entende. (...) Às vezes em brincadeira também, a gente começa a falar. Eu mesmo falo muito com as professora, lá cidade, é, é, as vezes eu falo para elas em guarani e elas ficam curiosa, vem me perguntar daí eu falo duas ou três vezes, agora eu só falo em guarani com elas, sabe? Daí elas ficam memorizando, né? Mas ela me falou aquele dia que era isso, né? Eu cumprimento elas em guarani, falo com elas assim, e elas começam na brincadeira, elas vão aprendendo. Tem um avanço assim, com eles (P2 - Entrevista realizada em 21 de março de 2013).

Outro avanço citado por P2, no excerto 10, corresponde a uma maior *curiosidade* dos professores da Escola X com relação à língua guarani, o que faz com que eles estejam aprendendo a língua.

A referência ao hospital novamente aparece na fala de EP1, como uma das contribuições referentes à lei:

11) Pesquisadora: Além da escola você percebe se a lei contribui para alguma mudança nos meios de comunicação, nos atendimentos hospitalares, nós órgão públicos em geral?

EP1: Sim contribui, por exemplo, no hospital, né? No hospital tem uma, uma pessoa que ela trabalha ali só mesmo pra, pra... Ajudar, por exemplo, quando vem uns, as pessoas da, tanto da Aldeia Sassoró quanto da Jaguapiré se consultar, né? Então tem intérprete ali pra ajudar ali, né? Então acho que seria já uma coisa para estar contribuindo também para eles estar... Apesar de que tem que partir da escola, né? Por exemplo, a pessoa aprender também, para estar ajudando ali nessa parte também,



né? Mas, não sei né? Se essas pessoas que já estão lá, né? Que são enfermeiros, se vão correr atrás para aprender essa língua, né? (EP1- Entrevista realizada em 18 de março de 2013)

Uma questão interessante destacada por EP1 refere-se ao fato de *apenas o intérprete ter domínio da língua guarani*. Não existe ainda, em sua percepção, uma preocupação por parte dos demais funcionários do hospital de aprender a língua guarani. EP1 entende que, *por mais que essa seja uma atitude que deva partir da escola*, seria interessante também que essas pessoas (como *os enfermeiros*) aprendessem essa língua.

Como já fora destacado por P2, EP3 também entende que não se trata de um intérprete, mas sim de um *enfermeiro que é indígena*. Nesse sentido, podemos perceber a compreensão equivocada de que ser indígena, nessa localidade, implica necessariamente falar a língua guarani. Essa percepção, além ser contrária à noção da heterogeneidade presente em cada comunidade, tão destacada por Cuche (2002), também não prevê que as possíveis variedades linguísticas do guarani estejam presentes nas duas aldeias do município.

No excerto 12, ainda sobre as mudanças trazidas pela lei nos demais ambientes do município, EP2 demonstra ter a seguinte impressão:

12) Olha, eu não sei se já causa uma mudança, porque não é, é recente ainda, né? Eu acredito assim, que com o tempo maior, eu acredito que vai causar uma mudança, sim. Principalmente no atendimento, né? Porque geralmente, eles têm que contratar igual, no hospital mesmo, eu lembro que uma vez eu estava lá e chegou uma pessoa para ser atendida da aldeia e daí ela tentava falar, mas a gente não conhece a língua, você acaba não entendendo e eles tinham um profissional lá só para traduzir o que ela estava falando. Imagina, daqui uns dias está saindo da nossa própria escola, da nossa própria comunidade, né? De repente nem vai ser necessário mais, os alunos, conforme o tempo vai passando, já vão ter assimilado a língua e, pelo menos, vão saber se comunicar, melhor, né? É por isso que é importante, é muito interessante, né? Muito importante parar para pensar, né? Porque alguém que é de fora, “para que guarani, lá?” Mas para nós tem utilidade, sim. Por conta desse atendimento, né? (EP2 - Entrevista realizada em 27 de maio de 2013)

EP2, em um primeiro momento, não vislumbra mudanças decorrentes da implantação da lei 848/2010 no presente. Em sua perspectiva, as mudanças só ocorrerão, na prática, com o passar do tempo, quando os alunos da escola já tiverem *assimilado a língua*. No futuro, não haverá mais a necessidade de contratação de intérpretes, pois os próprios alunos que hoje estudam a língua guarani, poderão desempenhar esse papel. Como destaca EP2, *pele menos a comunicação*, que para ele é uma ferramenta de muita *utilidade*, principalmente nos *atendimentos* médicos, será algo que terá um desempenho melhor. No entanto, podemos verificar que as palavras do participante representam apenas seus anseios, algo que pode acontecer, algo que ele imagina, ainda, poder acontecer, pois de concreto, até o momento, tem-se apenas a presença do intérprete em língua guarani, no hospital do município.

P3 também menciona a presença do tradutor no hospital para dar suporte ao *indígena que chega para ser atendido*. Essa presença se mostra necessária no ambiente hospitalar, porque *ninguém sabe o que ele está sentindo, como ele está se sentindo*. Contudo, de acordo com sua percepção, no ambiente escolar, P3 não vê como necessária a presença de tradutor: *a escola, não tem obrigação de disponibilizar um tradutor para facilitar a situação de alunos* que porventura não conheçam a língua portuguesa, principalmente porque *município e o Estado manda professores brancos para lá e não manda o transporte escolar para trazer eles para cá*. Em suma, alunos que não tenham conhecimento de português não são bem-vindos naquela escola. A visão de P3 pode ser observada no excerto 13:

13) Na verdade, no hospital, no ambiente hospitalar, eles têm tradutor para o índio, para indígena que chega, lá. Eles têm tradutor porque chega lá, ninguém entende, ninguém sabe o que ele está sentindo, como ele está se sentindo. Como nas escolas, a escola não tem obrigação de trazer esses alunos, aqui para dentro da escola, porque eles têm já no município e o Estado manda professores brancos para lá e não manda o transporte escolar para trazer eles para cá. Então na escola não tem, não tem tradutor, assim, para facilitar a situação. Mas geralmente, os que vêm, já são maiores, né? E daí eles já tem o



conhecimento da língua portuguesa. (P3 - Entrevista realizada em 25 de outubro de 2013)

Porém, quando perguntamos sobre possíveis mudanças no dia a dia das pessoas do município, em decorrência da lei, podemos perceber uma visão diferenciada na fala de EP3:

14) *Pesquisadora*: Além do ambiente escolar, a senhora percebe que a lei trouxe alguma mudança no dia a dia das pessoas?

EP3: A questão do respeito pelo outro, pela... Diversidade cultural, né?

Pesquisadora: Você concordaria em dizer que o guarani tem mais espaço no dia a dia do município, hoje?

EP3: Sim.

(xxx)

EP3: Ah, eu acho assim, antes assim, era tão, sabe? Você não, não comentava muito, né? E o próprio indígena começou a reivindicar mais. O próprio indígena cobra, isso. Então foi uma divulgação, mesmo. Na cultura deles, na língua e hoje eles são mais ativos, eles são mais participativos, sabe? (risos) (EP3 - Entrevista realizada em 4 de julho de 2013)

Notamos na fala de EP3 que as contribuições da lei ultrapassam as questões linguísticas, que sua implantação despertou também *a questão do respeito pelo outro, pela diversidade cultural*. Segundo P3, até então, *não se falava muito sobre esse assunto* (sobre os povos indígenas? Sobre a língua guarani?). Em sua opinião, a lei significou uma maior divulgação e, a partir dessa iniciativa, o indígena adquiriu voz para que seus direitos fossem reivindicados. EP3 relata ainda que o fato de a língua guarani ser cooficializada em Tacuru contribuiu para que os povos falantes dessa língua se mostrassem *mais participativos, mais ativos*.

A representação de EP3 com relação à lei, todavia, não é a mesma de P1:

15) *Pesquisadora*: Você concordaria em dizer que o guarani tem maior espaço no dia a dia da escola e dos espaços públicos em geral, após a implantação da lei?

P1: Não vou dizer que tem espaço, mas tem interatividade, porque a pessoa é visto pelo que eu falei anteriormente, ele é visto como inclusão social mesmo, parece que a pessoa se sente mais a vontade em todos órgão que eles se encontram, né? Assim, né? Se sente mais à vontade. Não é que ele tem mais

espaço, se sente mais à vontade. (P1- Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2013)

Segundo P1, a implantação da lei proporciona uma maior *interatividade*, mas não mais *espaço*. Por mais que represente um avanço, por ser tratar de uma questão de inclusão social, a lei faz com que as pessoas *se sintam mais à vontade em todos os órgãos*, o que, todavia, não significa *ter maior espaço*. Quando indagado sobre o que seria ter mais espaço, P1 afirma que:

16) *P1*: Esse espaço se caracterizaria, se caracteriza de, é, um cargo, vamos supor assim. Porque isso me referiria a ser espaço, e não é. ((xxx)) Pra mim é isso daí, um cargo do órgão público. (...)

P1: Nesse cargo mesmo, vamos supor assim, oh, eu diria, ocupar o espaço, eu diria Chefe do grupo da FUNAI, chefe do núcleo FUNASA, é não indígena e deveria ser indígena. Pessoa que trabalha diretamente com indígena, nos projetos, né? E uma chefia que comanda o município, no nível municipal mesmo, né? ((xxx)) Isso eu diria espaço, mas não tem.

Pesquisadora: E o acesso?

P1: E o acesso é em torno da língua mesmo, né? A pessoa chegue nesses órgãos, é recebido, 100% (), sente o contexto como se fosse a segunda casa. Se sente mais à vontade (P1- Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2013)

Pela declaração de P1, podemos inferir que, embora a implantação da lei seja considerada um avanço, principalmente no que se refere ao histórico de políticas linguísticas no Brasil, ela ainda carece de medidas para que de fato seja um mecanismo de inclusão e de equiparação para que os povos indígenas tenham *mais espaço* no município. Até o momento, a lei proporcionou acesso por meio da língua, mas não mudou a questão do espaço ocupado pela população indígena em postos de chefias em instituições como a FUNAI e a FUNASA, órgãos públicos que cuidam das questões indígenas.

Em resumo, no que tange às representações sociais acerca da lei, trazidas nesta seção, a referência ao hospital, sem dúvida, foi algo unânime em todas as entrevistas. No entanto, é importante destacar que cada participante, embora tenha citado o mesmo exemplo, possui uma visão própria/diferenciada sobre as contribuições dessa iniciativa para o município. Cada participante constrói seu sistema de representação a partir de seus sistemas simbólicos (WOODWARD,

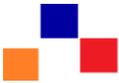


2009). Cada discurso, cada representação apresentada pelos participantes está interligada ao lugar de onde falam. Deste modo, a percepção dos professores indígenas difere da percepção dos professores brancos, que também difere da visão de P2 e, assim, sucessivamente. De acordo com Lima (2011) e Cuche (2002), isso ocorre porque os sistemas culturais não são homogêneos, os princípios norteadores das culturas indígenas não são os mesmos das culturas dos não-indígenas (LIMA, 2011). As divergências ocorrem porque, geralmente, cada sujeito tende a justificar seus argumentos a partir de sua singularidade (CUCHE, 2002).

Pela leitura do conjunto das falas dos participantes, pudemos visualizar, em relação à implantação da lei 848/2010 (TACURU, 2010), aspectos positivos como: a presença de um intérprete em língua guarani para o atendimento hospitalar de pessoas que não compreendem a língua portuguesa, maior interatividade e maior acesso da população indígena aos órgãos públicos; bem como aspectos negativos: ausência de indígenas em cargos públicos de liderança, a falta de incentivo/disposição para funcionários públicos não falantes do guarani em aprender essa língua e a ausência da língua nos meios de comunicação no município.

Considerações Finais

Com respeito às perguntas destacada na introdução deste artigo: a) Segundo professores, alunos e comunidade escolar, a lei contribui de alguma forma para o contexto escolar? b) A lei contribui para a valorização dos aspectos culturais da comunidade Guarani presentes no contexto do município? – pudemos constatar que, a princípio, a implantação da língua guarani na Escola X não foi vista com bons olhos por alguns professores, equipe pedagógica e pais de alunos. De acordo com a direção da época, os alunos *não gostavam* do guarani e, por esse motivo, pediam transferência para a escola estadual, que não tem essa língua como disciplina em sua grade curricular. P3, por exemplo, declarou, textualmente, que retirou seu filho da escola à época da implantação



do guarani. Dessa forma, percebemos que, pelo menos por um grupo, o dos não-indígenas, a lei não foi aceita de forma tranquila, provocando discussões contrárias à sua implantação e atitudes reativas, como a transferência de filhos para outra escola.

No entanto, quando analisamos as falas dos professores de língua guarani, pudemos perceber que as opiniões sobre a implantação da língua na Escola mudam de posição. Para eles, embora o começo tenha sido um pouco *tumultuado*, com o tempo foi havendo uma maior aceitação da língua pelos alunos. Ademais, para P1, a lei é muito importante, pois ela propicia uma forma de interação entre indígena e não-indígena.

No ambiente social do município, por sua vez, observou-se apenas uma mudança, relativa à questão da presença do intérprete no hospital do município. Segundo EP3, existe um enfermeiro indígena que fala guarani e acompanha os pacientes indígenas. No entanto, de acordo com o participante, não existe nenhuma formação para os demais funcionários que não falam o guarani, para que estes aprendam a língua e possam atender também a comunidade indígena. Assim, provavelmente na falta do enfermeiro indígena, a situação, no hospital, ainda continuará como antes da implantação da lei.

Nos meios de comunicação, nada foi modificado, não existe nenhuma programação em língua guarani, tampouco algo direcionado à cultura Guarani Kaiowá do município. Muitas vezes, pelo fato de o município de Tacuru ser próximo ao Paraguai, os moradores de Tacuru acessam o canal televisivo do país vizinho, que tem programações em língua guarani.

Assim, concluímos que muitas das representações dos participantes desta pesquisa têm relação com lugar de onde cada um fala. Os participantes indígenas, principalmente, veem a cooficialização da lei como positiva, pois eles foram os maiores prejudicados durante séculos de exclusão linguística e cultural, desde a chegada dos portugueses. Dessa forma, para o indígena, ainda que a implementação da lei não corresponda, na maioria das vezes, às reais necessidades dos povos Guarani Kaiowá, no município, ela permitiu um maior destaque e interação desse povo com a sociedade não indígena. Já para os



participantes não indígenas, que observaram a história indígena de longe, isolados em suas aldeias e, muitas vezes, através de livros didáticos, com versões genéricas, estereotipadas e equivocadas do que é ser índio, a lei não representa mudança alguma para o município.

Referências

ALTENHOFEN, C. V. **Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil**. 2004. Disponível em: <http://www.iberio-americana.net/files/ejemplo_por.pdf> Acesso em 20 de março de 2013.

AMÂNCIO, R. G. **As “Cidades Trigêmeas”**: um Estudo sobre Atitudes Linguístico-Social e Identidade. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007. 102 p.

ANDRÉ, M. E. D. A. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa e educação**: uma introdução à Teoria e aos Métodos. Tradução de ALVAREZ, M. J; SANTOS, S. B. D; BAPTISTA, T. M. Portugal: Porto, 1994.

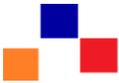
BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 25 de maio de 2015.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSP, 2002.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

HAMEL, R. E. La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política lingüística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.



KONDO, R. H. **Representações e atitudes linguísticas na (re) construção da identidade dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/Paraná): um estudo na escola “Yvy Porã”**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2013. 200 p.

LIMA, M. H. F. Direitos linguísticos de minorias em juízo. In: D'ANGELIS, W. D. R.; VASCONCELOS, E. A (Org.). **Conflito linguístico e direitos das minorias indígenas**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2011, p. 77 - 109.

MAKONI, S; MEINHOF, U. Linguística aplicada na África: Desconstruindo a Noção de Língua. In: MOITA LOPES, L. P. D. (Org.) **Por uma Linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 191- 214.

MAHER, T. M. Ecos de Resistência: Políticas e Línguas Minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C; SILVA, K. A. D; TILIO, R; ROCHA, C.H. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campina: Pontes, 2013, p. 117-137.

MORELLO, R. Diversidade no Brasil: Línguas e Políticas Sociais. **Synergies Brésil**, v. 7, p. 27-36, 2009.

_____. Uma política pública e participativa para as línguas do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). **Gragoatá**. Publicação dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Niterói: EDUFF, 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/revistagragoata/revistas/gragoata32web.pdf>. Acesso em 30 de setembro de 2013.

OLIVEIRA, G.M. **Declaração universal dos direitos linguísticos**. Associação de Leitura do Brasil (ALB). Florianópolis: IPOL, 2003.

_____. **Línguas como patrimônio imaterial**. 2009. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=281> Acesso em 16 de fevereiro de 2011.

RAJAGOPALAN, K. A construção de identidades e a política de representação. In: FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, E. G. D. (Org.) **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 77-87.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SILVA, T. T. D. A produção total da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.



TACURU. **Lei nº 848/2010**. Dispõe sobre a co-oficialização da língua guarani no município de Tacuru/MS. 24 de maio de 2010. Disponível em: http://www.prms.mpf.mp.br/servicos/sala-de-imprensa/noticias/2010/05/lei_tacuru.pdf. Acesso em 08 de dezembro de 2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

Recebido em 28/12/2014.

Aprovado em 25/05/2015.

Lilian Cristina do Amaral Martines

É mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Possui graduação em Letras Português-Espanhol (Licenciatura) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2010). Atualmente é tutora *online* do curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atua principalmente nos seguintes temas: crenças e atitudes linguísticas, políticas linguísticas, pragmática e ensino, preconceito, identidade, multiculturalismo e educação à distância – EaD.

E-mail: tutead.glet.lilian@nutead.org

Letícia Fraga

É licenciada em Letras Português/Francês pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutora pela Universidade Estadual de Campinas (2008). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa e atua no curso de Licenciatura em Letras e no Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade na mesma instituição. Tem experiência na área de Linguística Aplicada. Atua principalmente nos seguintes temas: pluralidade linguística, crenças e atitudes linguísticas; políticas linguísticas; identidade; ensino de língua; formação de professores de língua.

E-mail: leticiafraga@gmail.com