

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**JOSIAS LOUREIRO DE MELLO**

**A LÍNGUA PORTUGUESA NA SOCIEDADE KAINGANG: um estudo na Terra  
Indígena Serrinha, RS**

**Porto Alegre  
2º semestre  
2015/2**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JOSIAS LOUREIRO DE MELLO

**A LÍNGUA PORTUGUESA NA SOCIEDADE KAINGANG: um  
estudo na Terra Indígena Serrinha**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi

BANCA:

Dr. Walmir Pereira (UNISINOS)

Dr. Luís Henrique Sommer (UFRGS)

Porto Alegre  
2º Semestre  
2015/2

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus por ter me guiado até aqui; pela vida e saúde; por ter proporcionado minha chegada a este momento tão esperado por mim e pela minha esposa Denise.

À Denise sou grato pelo amor e carinho, pelo incentivo, apoio e dedicação; não encontro palavras para descrever o que ela significou nesta caminhada.

Agradeço minha orientadora, professora Maria Aparecida Bergamaschi, que se disponibilizou a caminhar comigo nesta trajetória tão importante em minha vida. Obrigada pelos ensinamentos, dedicação e amizade.

Também agradeço a professora Camila Dilli pela revisão linguística deste trabalho e por participar da caminhada acadêmica dos estudantes indígenas da UFRGS.

Aos meus pais pelo incentivo, pelos conselhos. Tenho a honra de ser filho deste casal que tanto se esforçaram para que tivesse continuado a estudar. Meus irmãos pelo apoio, companheirismo, por compartilhar comigo suas infâncias, pelo sentimento de confiança e respeito que construímos no tempo em que dividíamos a casa de nossos pais.

Às pessoas que fizeram parte e acompanharam o ingresso e permanência dos estudantes indígenas desde de 2008, para que os mesmos pudessem dar os primeiros passos dentro da universidade, sempre serei grato a vocês por tudo que fizeram pela nossa permanência.

Às pessoas que compõe a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF), pela amizade, incentivo, atenção e pelo trabalho que vêm desenvolvendo com todos os estudantes que participam das ações afirmativas.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação UFRGS, pela atenção e orientação, pela mediação, para que pudesse construir uma trajetória acadêmica de descobertas construção do conhecimento e de valores.

Por fim, meu agradecimento em especial as pessoas responsáveis pela minha formação kaingang/identidade. Karug Mág, avô materno e Kanegrá Bisavô materno, pelos ensinamentos deste de muito pequeno até então.

## Resumo em Kanhgág

Vēnhrá tag vỹ tỹ ừ tỹ kanhgág vỹ pẽ tó mữ ra fóg vỹ rá ki vēnhkajrãn nỹtĩ ân tu ke nĩ, kanhgág vēnhkajrãn fã pẽ kãki. Kỹ isỹ ân kinhrãn há han jé sỹ kanhgág vēnhkairãn fã ta 4°ano ki kairãn nỹtĩ tugnỹm kar tu vēnhkajró jãvãnh ěg ga tỹ Rio Grande do Sul kãki. Kỹ vēnhrá tag vỹ tỹ isỹ tugnỹm kar kairãn nỹtĩ ừ mré vãmén kỹ rãnran ser, kar inh sỹ vэг tĩ ân, kar kajrãn nỹtĩ ag panh mré vãmén kar ừ tỹ ãmã ki nỹtĩ ừ kegé. Sỹ to vãme mã kỹ sỹ inh diário de campo ki rãnran kar ừ gravar ke gé, ừ mré vãmén kỹ. Hãra inh sỹ vem ki kanhgág vỹ pẽ tó nỹtĩ ân ag kajrãnran vỹ koměr hã tĩ nĩ, mỹr fóg vỹ vỹ ag mỹ tỹ vēnhvĩ rár jagy tỹvĩ ja nĩ, tag vỹ ãg jamã kri rữ nỹ. Kỹ vēnhvĩ pẽ tag vỹ ừ tỹ ki nỹtĩ tag mỹ tu vējykre mág tỹvĩ nĩ. Ân tu jykrén kỹ tóg ser ěg mỹ ki vãnhra ké hore, ừ tỹ ãg vỹ pẽ tỹ vēnhvĩ ừ ki vēnhkajrãn ti.

## **Resumo**

A partir da educação escolar indígena e da escola específica e diferenciada mostro e trago tensões a respeito do aprendizado da língua portuguesa para falantes da língua kaingang. Para isso, desenvolvo um estudo de caso de inspiração etnográfica em uma turma de quarto ano de uma Escola Estadual Indígena do norte do estado do Rio Grande do Sul. A produção dos dados foi a partir das observações, entrevistas semiestrutura com os alunos, vivências na comunidade, conversas com pais e membros da aldeia. Isso consistiu registro no diário do campo e gravações das conversações dos sujeitos da pesquisa. A recorrência das dificuldades de aprendizagem da segunda língua é uma situação que abrange toda a comunidade da aldeia em que se desenrolou este estudo. As análises permitiram entender melhor como a língua é vista nesta sociedade e como a significam para suas vidas. Também possibilita identificar e compreender os diferentes significados e meios de aprendizagem da língua portuguesa pela turma.

**Palavras-Chave:** Educação escolar indígena. Interculturalidade. Bilíngue.

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	07
<b>1.Trajatória do pesquisador e da pesquisa</b> .....	09
<b>2. Caminhos metodológicos</b> .....	18
2.1. Questão de pesquisa .....	19
2.2. Objetivo .....	19
2.3. Procedimentos metodológicos .....	19
<b>3. Contextualizando o lugar e o sujeitos da pesquisa</b> .....	24
3.1. Quem é o povo Kaingang? .....	24
3.2. Terra Indígena Serrinha .....	25
3.3. Capinzal, sede da escola desta pesquisa .....	28
3.4. Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Tanhve Kregso .....	29
3.5. Educação escolar indígena específica e diferenciada .....	31
<b>4. Como é a relação com língua portuguesa</b> .....	33
<b>Considerações</b> .....	43
<b>Referências</b>	
<b>Da tradição oral kaingang</b> .....	44
<b>Da tradição escrita acadêmica</b> .....	44

## Introdução

Apresento, neste Trabalho de Conclusão de Curso, os elementos que contribuíram para a construção da pesquisa, buscando explicitar os fatores que me conduziram ao tema da *educação indígena*, a partir desta pergunta: como alunos kaingang de uma turma do quarto ano do ensino fundamental de uma escola indígena vivenciam o aprendizado da língua portuguesa e como a significam em suas vidas? Procuo trazer à tona as dúvidas e as inquietação que me impulsionaram e fizeram parte deste processo, evidenciando a trajetória da pesquisa e do pesquisador.

Os autores que me auxiliaram a compreender melhor esse tema são, em sua maioria, escritores indígenas que falam sobre a educação escolar indígena de seus povos, bem como a comunidade, os pais, professores e alunos que contribuíram para a geração de dados por mim analisados. É importante dizer que esta temática teve pouco enfoque nas disciplinas que compõe o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assim, procurei nas aberturas do curso (prática pedagógica), explorar e conhecer melhor este campo da educação.

Como indígena estudante de Pedagogia não pude construir minha trajetória sem dar atenção, e tentar entender, ao que está acontecendo nas escolas kaingang. Me senti na obrigação de buscar saber e compreender o processo de aprendizagem oferecido nas escolas chamadas bilíngues. Na universidade muito pouco se ouve falar da questão educacional dos povos que representam a minoria, mas encontrei apoio para trazer à discussão as questões indígenas.

Ao mesmo tempo, tal curiosidade surgiu nas práticas pedagógicas realizadas no decorrer do curso, em turmas de quarto ano do ensino fundamental em escolas estaduais de três Terras Indígenas do Rio Grande do Sul: Nonoai, Serrinha e Lomba do Pinheiro. Entre vários fatos que poderiam se desenrolar em uma pesquisa, destaco a aprendizagem da segunda língua para alunos que têm como primeira língua o kaingang.

Os fatos ocorridos foram registrados no diário de campo. A partir da recorrência contínua do fato, comecei a dar mais importância para o mesmo e me perguntar, a tecer hipóteses sobre possíveis situações, como por exemplo, a escola está contribuindo na aprendizagem da língua portuguesa? Qual a relação das crianças com

a segunda língua? Para tentar responder minhas inquietações optei por realizar um estudo de caso de inspiração etnográfica que foi desenvolvido em uma escola Indígena, numa turma de quarto ano do ensino fundamental.

Por fim, anuncio os itens de acordo com a estrutura organizacional do trabalho de conclusão de curso.

Na primeira seção apresento a trajetória do pesquisador e da pesquisa, considerando desde a infância até a Universidade, destacando os motivos que concorreram para que este trabalho pudesse ser escrito. Na segunda seção apresento como surgiram as inquietações e explico a metodologia. Na terceira, apresento o povo kaingang de maneira geral, falando um pouco da organização social e lutas pela terra. Discorro resumidamente sobre a história da Terra Indígena Serrinha, o processo de ocupação e de retomada depois da Constituição de 1988. Na sequência, apresento a aldeia sede da pesquisa juntamente com a escola que foi palco da investigação, contextualizando a instituição, bem como suas ações para que alunos indígenas possam seguir os estudos fora da comunidade. Também falo da educação escolar indígena específica e diferenciada, que tem como objetivo contemplar as especificidades da educação escolar indígena, se construir de acordo com a cultura e cosmologia de cada povo indígena. E por fim, apresento como observei a língua kaingang e os eixos analíticos que estão divididos em itens separados para análise, que apontam possíveis causas da aprendizagem e como significam em suas vidas.



## 1. Trajetória do pesquisador e da pesquisa

Início este trabalho de conclusão de curso olhando para trás, a fim de encontrar possíveis motivos que me trouxeram até a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para cursar Pedagogia. Tudo começou na aldeia Pinhalzinho, município de Planalto, Rio Grande do Sul (RS), Terra Indígena Nonoai.

Vivia com muita liberdade, brincava livremente pela aldeia sem me preocupar com nada. Gostava de acompanhar minha avó em suas aventuras. Ela não permanecia por muito tempo no mesmo lugar, estava sempre de um lado para o outro, acampando nas matas altas do Parque Florestal de Nonoai, hoje a Terra indígena Nonoai<sup>1</sup>. Montava acampamento nas margens dos rios que nascem no Parque, advertia que gosta de ouvir o som da água e o canto dos pássaros pela madrugada.

Quando estava para completar cinco anos de idade, meus pais saíram da Terra Indígena. Meu pai foi trabalhar em uma empresa de polimento de peças automotivas na cidade de Novo Hamburgo, RS e, por isso, ficamos morando na casa de meu tio, que, há vários anos já morava na cidade. Agora minha liberdade passou a ter limites.

A forma de vida da sociedade kaingang se diferenciava muito do modo de vida da cidade e eu não entendia o que estava acontecendo, mas me consolava em ouvir minha mãe dizer que um dia voltaríamos para a casa. Permanecemos aproximadamente dois anos na cidade e nesse tempo convivi com meus primos, cuja mãe não é indígena e por isso não sabiam falar o idioma kaingang. Então, aprendi a me comunicar na língua portuguesa.

Tempos depois meu pai passou a trabalhar em um terceiro turno que a empresa abriu, que funcionava mais ou menos das vinte e três horas às sete da manhã. Certa noite meu pai se preparava para ir ao trabalho, quando minha mãe começou a falar que eu já estava para completar sete anos de idade, que no ano seguinte queria que começasse a estudar, mas gostaria que fosse na escola da Terra Indígena. Ele não disse nada, terminou de se arrumar e saiu. Quando chegou no outro dia disse para ela se preparar que iríamos voltar. Percebi a felicidade no rosto de minha mãe, pois deste quando saímos da aldeia não voltamos lá nem para visitar e a saudade dos

---

<sup>1</sup> Área de extensão da Terra Indígena Nonoai é de 17.498 hectares.

familiares era imensa. Meu pai voltou à empresa naquele mesmo dia, pediu as contas e retornamos. Desde então permanecemos na aldeia.

Na comunidade, as aventuras de minha avó continuavam e agora, que estava maior, acompanhava meu avô Karug Mág na colheita de ervas medicinais e também nas demais funções que realizava no cotidiano. Durante a colheita contava-me da importância das ervas na prevenção da saúde e, também, para a caça e pesca, como por exemplo, algumas ervas que ao se lavar<sup>2</sup> com elas o cheiro do corpo humano diminui consideravelmente. É um procedimento aliado na caça, porque os animais possuem um olfato poderoso, podendo detectar a pessoa a uma longa distância, dificultando a aproximação. Me ensinava o procedimento de preparação do corpo para ser um bom caçador e pescador, passava por diversos banho com folhas e casca de diferentes árvores que além de diminuir o odor do corpo deixa-o mais resistente contra queimaduras, picadas de animais peçonhentos, alergia que podem ocorrer no contato com a mata.

Com isso, ficava em condições para enfrentar os desafios que viriam, como por exemplo os exercícios na floresta: subir em árvores, correr pela mata, atravessar o rio nos dias de enchentes, tudo para ganhar resistência física e aprender a sobreviver na floresta. Além de preparo físico, também é necessário conhecer as técnicas que facilitam a vida. Karug Mág me mostrou vários tipos de árvores que contêm toxina na casca, em contato com a água não chega a matar os peixes, mas os paralisa por um curto período de tempo, fazendo-os boiar, facilitando assim a pescaria. A preparação acontece em duas etapas: a colheita e o processo de raspar a casca. Depois disso é escolher o local da pescaria, soltar o preparado de casca de árvores e sacudir a água, que dentro de instantes faz efeito. Mas para isso, é necessário que seja em água corrente, para que a toxina possa se espalhar. Os peixes que não forem capturados voltam a nadar logo em seguida, pois o veneno não é fatal e também não é prejudicial à saúde da natureza.

A coleta, caça, pesca não eram os únicos recursos de alimentação. Produzíamos feijão, milho, diferentes tipos de raízes, como também alguns legumes e criação de aves. Para que esses mantimentos permanecessem de um ano para o outro Karug Mág faz um cesto de taquaraçu e armazena com o pó que a palha produz,

---

<sup>2</sup> Lavar com ervas é um ritual de proteção e cura.

evitando assim o caruncho para que possa permanecer até a próxima safra. Meu avô não ensina apenas a sobreviver, mas também ensina valores e princípios.

Além de se preocupar com a formação dos netos na arte da caça, pesca e agricultura, Karug Mág também se preocupa com a saúde de todos os membros da família. Para isso, realiza todo ano ações de prevenção à saúde, que acontece da seguinte forma. Contextualização: para o kaingang a água tem poder curativo, então, além da sua importância para o consumo ela é um agente preventivo. Durante a madrugada a água corrente parece estar em uma temperatura mais elevada, este é o momento que os velhos orientam os netos e filhos a se lavar com ervas medicinais na correnteza do rio para se fortalecer e se tornar resistente a doenças. Ingrediente: ervas medicinais. Procedimento: entre as três e cinco horas da manhã.

Preparávamos as ervas para se lavar na madrugada do dia seguinte na água corrente do rio. Karug Mág ordenava que todos os que estavam com ele no acampamento se lavassem. Ao retornar, acendia o fogo de chão e, enquanto mateava, contava os costumes e tradição do povo Kaingang. Esta prática acontecia no início de cada estação e ele nos dizia que era para prevenir doenças e fortalecer as energias do corpo.

Meu avô falava que muitas pessoas na comunidade, no início da primavera e verão têm dor de cabeça, dor no corpo, mal-estar e então, como já mencionado, o banho com ervas evita que isso aconteça. Em uma madrugada fomos até o rio para mais uma vez realizar este ato. Caminhamos até um lugar propício, onde a água desliza sobre a laje formando uma cachoeira logo abaixo e para cima uma montanha. Ao retornar, como sempre, estava nos aguardando ao redor do fogo de chão, então fizemos um círculo e permanecemos até clarear o dia ouvindo as histórias contadas por ele. Quando estava quase clareando o dia ouvimos um rugir semelhante ao uivar de um lobo, não muito longe, nas montanhas acima do rio. Karug Mág logo disse, prestem atenção, esse é o leãozinho baio<sup>3</sup>, quando ele estiver por perto podem ficar tranquilos que ele vai impedir que animais que fazem mal ao ser humano, como por exemplo cobras peçonhentas, se aproximem.

Meu avô contava sobre a relação do kaingang com a natureza, o respeito que devemos ter, pois somos dependentes da mesma, usufruímos dos elementos naturais, como água, solo. “Manter o ambiente em condições é o dever de cada um”,

---

<sup>3</sup> É considerado um guerreiro da mitologia Kaingang.

dizia ele, “para que os fenômenos naturais possam ocorrer normalmente”. Esta educação não atingia somente os netos e filhos, pois como liderança da comunidade ele organizava reuniões e o convite atingia todos: mulheres, homens, jovens e crianças<sup>4</sup>. É assim que acontece a democracia na comunidade, onde todos participam das decisões, todos têm voz. No final, se aconselha os jovens de acordo com os costumes da comunidade.

Karug Mág ensinava onde antigamente era a divisa da aldeia com a terra ocupada pelos fóg<sup>5</sup>. Grande parte da terra indígena estava ocupada por posseiros<sup>6</sup>, por isso advertia que a terra legalmente pertencente ao povo kaingang não estava sendo usufruída pelos mesmos, mas servindo para exploração e poluição pela população “branca”. A produção de soja transgênica nas margens do rio Mel causou a diminuição de peixes e também o desaparecimento de algumas espécies. Anos depois começou o movimento de retomada desse território, mas não vou abordar esta questão neste trabalho.

Conversas como estas, ao redor do fogo de chão ao anoitecer e ao amanhecer, que constituíram minha identidade. Além das aulas que discutíamos os conhecimentos tradicionais, Karug Mág, em seus conselhos, falava da importância de estudar na escola formal, conhecer a cultura do fóg para futuramente defender a nossa. Krynkhryj, outro sábio da nossa cultura, diz que mesmo usando o idioma originário precisamos conhecer a língua portuguesa e dominar o código escrito, porque, para a sociedade não indígena, se não soubermos nos comunicar na língua que dominam, somos considerados analfabetos e desse modo não aceitam dialogar. Karug Mág alerta que há muitos anos as sociedades que nos cercam buscam nos integrar no sistema de vida deles, mas não estamos dispostos em aderir a esse sistema, pois a nossa identidade está alicerçada no que acreditamos. Quando comecei a frequentar a escola estava ciente da importância de estudar, tinha incentivo de minha mãe e agora, ouvindo meu avô reforçar a ideia, ficou mais claro meu compromisso com meu povo. Daquele momento em diante precisava corresponder os anseios de meu avô e não importa o que acontecer pela frente, sempre voltarei para a casa.

---

<sup>4</sup> Os pais levam as crianças para ir se acostumando com a tradição. Enquanto os pais estão reunidos, elas ficam brincando pela aldeia e aproveitam para conhecer e interagir com outras crianças.

<sup>5</sup> Fóg é uma palavra do idioma kaingang para designar as pessoas não indígenas.

<sup>6</sup> Agricultores que não estavam legalmente em cima daquela terra.

Finalmente chegou o momento que aguardei com muita expectativa: comecei a estudar numa escola. Mas logo começaram as dificuldades para frequentar as aulas, pois meus pais, assim como meus avós, não se acomodavam em um só lugar. Por esta razão, tinha que caminhar uma distância considerável para chegar até a escola e o caminho era uma trilha no meio da mata. Não havia moradores nesse trajeto e todos os dias tinha que procurar coragem para enfrentar este desafio. Em virtude disso, minha trajetória de estudante iniciou marcada pelo fracasso escolar. A dificuldade me fez desistir quando faltava aproximadamente três meses para o término das aulas, resultando em reprovação.

No início do ano seguinte estava desanimado, sem expectativa em continuar, mas pela insistência de minha mãe mais uma vez voltei para a escola. A situação continuava a mesma, a ocasião gerou um desprazer em estudar. Um certo dia minha mãe pegou algumas receitas que minha tia anotou para ela, com curiosidade em saber do que se tratava. Na época ela não sabia ler muito bem, conhecia as letras, mas nem sempre conseguia juntar as sílabas e compreender o que estava escrito, por isso pediu minha ajuda. Queria muito ajudá-la, comecei a tentar e consegui ler. Frente à circunstância percebi a importância de aprender e conhecer o código escrito. Tempos depois a escola indígena começou a oferecer Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi então que minha mãe também aprendeu realmente a ler e a escrever.

Naquela época, a escola era constituída em sua maioria por professores fóg. Não sei de onde surgiu um discurso que os indígenas não tinham as mesmas capacidades de aprendizagem que os alunos fóg. E com o tempo foi se fortalecendo. Como sou uma pessoa rebelde, não aceitava o que diziam sobre nós indígenas, desde criança nunca aceitei os fatos sem discutir, talvez seja esse o motivo de ter cometido muitos erros. Hoje, nesta etapa da vida, sei que muitas coisas poderiam ter tomado caminhos diferente, não fosse por isso.

No meu segundo ano escolar, meus pais vendo minha dificuldade foram morar mais perto da escola e tudo ficou mais fácil, pois assim não tinha desculpas para faltas. Naquele período, a escola na comunidade oferecia apenas até a quinta série. Para continuar estudando tinha que ser na cidade. Por esse motivo, muitos desistiam, pois sair da aldeia para dar continuidade aos estudos não era comum como nos dias atuais. Não era prioridade, um desafio que muitos não estavam dispostos a enfrentar.

Então, aos poucos, a escola começou a oferecer as demais séries do ensino fundamental. Mas, antes que isso acontecesse, alguns indígenas se aventuraram na escola dos fóg. A trajetória escolar desses alunos fora da terra indígena iniciou com reprovação. Essas reprovações fortaleceram o discurso que já circulava, “os indígenas não têm capacidade de acompanhar os alunos fóg”. Em virtude disso, acabavam desistindo e os que continuavam nem sempre conseguiam ter sucesso, voltando para a aldeia quando a escola indígena começou a oferecer as demais séries do ensino fundamental.

Com o retorno dos alunos, a escola começou a apontá-los como incapazes, que não conseguiram seguir em frente. Este fato influenciou tanto, que os alunos que terminavam o ensino fundamental na escola indígena e tinham medo de ir estudar na cidade. Naqueles tempos, a escola na aldeia não oferecia o ensino médio. Alguns até tinham como objetivo reprovar para ficar mais tempo estudando na aldeia, não estava nos planos sair para continuar. Quando eu estava na sétima série, meus colegas já começavam a falar da situação, aumentando o medo. Alguns diziam que não iriam continuar, outros tinham vontade, mas estavam tomados pelo medo. Por este motivo, muitos iniciavam e logo em seguida desistiam, outros desistiam antes de começar.

Da minha turma do ensino fundamental vários começaram, mas muito poucos chegaram a concluir o ensino médio. Eu estava decidido e meu objetivo era concluir e seguir em frente. No entanto, confesso que também estava com medo do enfrentamento, porque isso se tornou uma resistência da parte dos estudantes indígenas, se criou uma cultura baseada no que diziam a respeito dos indígenas. Além disso, convenceram-nos sobre isso. Mas, por fim, eu estava com muitas expectativas que superei o medo, mas estava ciente de que pelo menos no primeiro ano, reprovava. As provas vieram e, na medida do possível, fui atingindo a média e, quando não a alcançava, me aproximava, deixando a situação quase que equilibrada. Para minha surpresa, peguei menos recuperação do que previa, conseguindo ser aprovado em todas as disciplinas. Quando fui ver os resultados me surpreendi, aquilo que parecia muito difícil estava se concretizando, contrariando a “regra” que dizia que os indígenas não eram aprovados na primeira tentativa. Esse acontecimento foi uma surpresa para todos meus colegas e amigos da comunidade.

No segundo ano do ensino médio a situação foi um pouco diferente, pois acabei iniciando e desistindo. Nesse tempo refleti sobre o que realmente queria para minha

vida; se permaneceria na comunidade fazendo o que sempre fiz ou se continuaria estudando. Várias vezes analisei minha trajetória escolar e foi então que decidi levar adiante: voltei a estudar com o objetivo de concluir o ensino médio e prestar vestibular.

Concluída esta etapa, no ano seguinte a Universidade Federal do Rio Grande do Sul lançou o primeiro edital com reserva de vagas para indígenas e então fiz a inscrição e pela primeira vez vim a Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Não fui aprovado, em 2008, e fiquei em quarto lugar. Da minha Terra Indígena foram três os que realizaram o processo seletivo, mas somente um foi aprovado. Então, de volta para a comunidade, com o ensino médio concluído, comecei a ajudar meu pai na lavoura, o que sempre fiz. Até pensei em abandonar os estudos para me dedicar às plantações, plantava várias coisas. Como aquela região é uma terra fértil e bem preservada pelos indígenas, não havia a necessidade de adubos ou qualquer outra coisa. Mas minha mãe insistia.

Tempos depois conheci a Denise Marcolino, nascida na Terra Indígena do Guarita, município de Tenente Portela RS, que foi aprovada no primeiro Processo Seletivo Específico para Estudante Indígenas, em 2008, na UFRGS, curso de Enfermagem, então ela também me incentivava. Começamos a namorar e hoje ela é minha esposa. Desde que nos conhecemos, ela participou e contribuiu para hoje eu estar escrevendo este trabalho de conclusão. Não sou uma pessoa que desiste fácil, porém minhas decisões nem sempre eram as melhores. Denise trouxe o equilíbrio que faltava para minha vida. Conte para ela que havia iniciado o magistério e então ela sugeriu para eu fazer um curso na área da educação: conversamos sobre a possibilidade. Quando decidi o que fazer, ela começou a insistir para que eu estudasse para o vestibular, ela me orientava a como fazer a redação, sobre fonética, morfologia e sintaxe. Sempre que envolvia a questão da língua portuguesa, eu tentava fugir, pelo fato de ser uma língua difícil que no meu cotidiano não era muito necessária, mas para continuar estudando tinha que aprender, fiquei em indeciso, sabia que na academia o uso da língua é ainda mais complexo do que no dia a dia. Decidi que, já que teria que aprender o português, faria isso corretamente: desde então tenho me dedicado a estudar a língua na forma falada e escrita. Meus estudos em um pequeno período de tempo começaram a dar frutos, fui o primeiro classificado no Processo Seletivo no curso de Pedagogia em 2011/1.

Ao receber a notícia de que fui aprovado, tentei imaginar como é estudar em uma universidade federal. Quando iniciei o curso, colegas destacavam que a instituição está entre as melhores do país. Sem me preocupar com isso, comecei a realizar várias leituras indicadas por professores das disciplinas, com o intuito de não deixá-las acumular, uma orientação da monitora. Quando alunos indígenas ingressam na UFRGS, a mesma disponibiliza um monitor para acompanhamento nos dois primeiros semestres. A função do monitor é apresentar a universidade, biblioteca e procedimentos para retirar livros; fazer indicação de leituras, plataformas de estudo à distância, como por exemplo o *moodle*, e demais questões como estas.

No primeiro semestre, aparentemente, foi tudo bem. Porém, a partir do segundo semestre, comecei a perceber que os sujeitos que constituem a universidade se organizam de maneira diferente: há o empenho de alguns em oferecer um ambiente favorável para a construção do conhecimento e formação docente, abordando assuntos diversificados para tencionar em sala de aula, mostrando um universo de possibilidades, cabendo aos sujeitos em formação buscar, aprofundar o que lhes convém. Foi nesse âmbito que encontrei possibilidades de investigar a educação escolar indígena, pois os estudos relacionados à questão sempre foram instigantes, provocaram-me curiosidade e interesse de construir minha formação docente junto às escolas indígenas. Alguns professores me apoiaram para realizar as práticas pedagógicas nas comunidades, além disso, trouxeram para a discussão o tema educação escolar indígena, favorecendo a formação docente. É evidente que isso não é o suficiente, mas concorrem para que os alunos que tem intenção em aprofundar os estudos em temáticas diversas possam ser incentivados e usufruir das discussões e orientação dos professores. Porque é evidente que há diversidade étnica na sociedade escolar.

Por outro lado, são priorizadas questões específicas da disciplina. Como o tempo é limitado e às vezes sofre interrupções, as questões abordadas se resumem em poucas temáticas, resultando em discussões fechadas. Não tenho nada contra, mas penso que as discussões seriam mais significativas se as argumentações fossem abertas. Enfim, este é meu ponto de vista, posso estar completamente enganado.

Como já mencionado, busquei no decorrer do curso, usando as “brechas” que ele oferece, conhecer a escola indígena, como funciona, quais os princípios que a constituem e onde a mesma quer chegar, pois sempre estive certo de que minha



trajetória na universidade vai contribuir para que possa ajudar o povo a pensar a escola. Esta é uma das razões pelas quais optei por esta temática de pesquisa neste trabalho de conclusão de curso: de alguma forma contribuir na reflexão a respeito da educação escolar indígena.

## 2. Caminhos metodológicos

Como relatei na seção anterior, durante a caminhada acadêmica também estive com o olhar voltado para a educação escolar indígena. Realizei práticas pedagógicas em escolas indígenas de Ensino Fundamental de três Terras Indígenas Kaingang: Nonoai e Serrinha, ambas no norte do estado do Rio Grande do Sul (doravante RS) e na Lomba do Pinheiro, Porto Alegre / RS. Desde então estava explícito que meu trabalho de conclusão de curso estaria associado a essa temática. No entanto, não sabia o que pesquisar. Perguntas começaram a surgir, No entanto, nenhuma parecia apontar para um assunto significativo para mim. Foi então que realizei uma investigação nos documentos produzidos nas práticas pedagógicas realizadas no decorrer do curso.

Nessa retomada, me deparei com percepções que na época me deixaram inquieto: ao apresentar um tema relacionado à escola indígena e o ensino da língua portuguesa no seminário do sexto semestre da faculdade para colegas e professoras<sup>7</sup>, isso gerou discussões. O ambiente educacional e escolar indígena é pouco conhecido pela academia, assim, a argumentação, tanto dos colegas quanto das professoras mostrou-se limitada. Por conta disso, uma das professoras sugeriu que continuasse esta investigação no trabalho de conclusão de curso. Ao identificar essa possibilidade, no primeiro encontro com minha professora orientadora apresentei o assunto a ser investigado e a partir da orientação e das leituras previamente realizadas defini a pergunta de pesquisa.

Para realizar está pesquisa optei por uma escola estadual kaingang da Terra Indígena Serrinha / RS, por ser nessa aldeia residente e ser a escola próxima a minha casa e, principalmente, por ter percebido aí um lugar fecundo para pensar os problemas da educação escolar de meu povo. A turma escolhida é do quarto ano do ensino fundamental, na faixa etária de nove a onze anos de idades, composta por 13 alunos.

Antes de apresentar a pergunta de pesquisa faço uma pequena abordagem da situação investigada. Nessa comunidade escolar indígena os alunos têm como primeira língua o kaingang e, sendo assim, encontram muitas dificuldades na

---

<sup>7</sup> Nesse seminário da Pedagogia há uma docência compartilhada entre dois professores.

comunicação com professores que usam a língua portuguesa. Esta situação influencia diretamente na construção da aprendizagem e confere uma pseudolegitimidade para os professores rotularem estes alunos, que ao tentarem explicar a dificuldade de comunicação, atribuem um problema psicológico à criança.

Ainda são poucos os professores em sala de aula que tem competência efetiva nas duas línguas, Kaingang e Português, mesmo com aumento considerável de professores indígenas na última década<sup>8</sup>. Considerando o que foi abordado acima, e tendo presente a necessidade de problematizar as vivências de alunos indígenas kaingang na aprendizagem da língua portuguesa, apresento a pergunta de pesquisa.

### 2.1. Questão de pesquisa

**Como alunos indígenas kaingang de uma turma do quarto ano do ensino fundamental de uma escola indígena vivenciam o aprendizado da língua portuguesa e como a significam em suas vidas?**

### 2.2. Objetivo

Compreender os significados e potencialidades do aprendizado da língua portuguesa para falantes da língua kaingang.

### 2.3. Procedimentos metodológicos

Para este estudo utilizei a abordagem qualitativa para a geração de dados, conforme Lüdke e André (1986, p.13). Bogdan e Biklen (1982), advertem que “a pesquisa qualitativa ou naturalística, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada”. De acordo com os autores, há vários tipos de pesquisa que se associam a esta abordagem; dentre elas opto pelo estudo de caso de inspiração etnográfica, pois suas propriedades se assemelham ao caso investigado.

---

<sup>8</sup> Hoje, nas escolas Kaingang do Rio Grande do Sul atuam mais de 300 professores indígenas. Porém, nem todos são bilíngues, visto que alguns, por imposições da sociedade de fora, deixaram de falar sua língua. Hoje há um movimento político forte de retomada do idioma originário.

A pesquisa de campo se desenrolou no decorrer do mês de setembro e de outubro de 2015. Nesse período estive junto de meu povo com um olhar mais atento, tentando compreender os significados, potencialidade da língua portuguesa para falantes da língua kaingang. As observações, depoimentos dos professores titulares, alunos, pais e vivências junto à comunidade possibilitaram a produção de dados. Com os alunos foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com o intuito de deixar os entrevistados mais à vontade. Conforme Lüdke e André:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e a de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (1986, p. 33-34)

No mês de agosto fui até a escola conversar com o diretor sobre a possibilidade de realizar a presente pesquisa, ele logo concordou e me deixou à vontade para iniciar quando quisesse. No dia 01 de setembro conversei com o professor titular da turma do quarto ano a respeito da observação, falei sobre a pesquisa, os objetivos e porque tinha escolhido aquela escola e turma. Com o consentimento do professor comecei a observação naquele mesmo dia na sala de aula, ele me apresentou os alunos e explicou o motivo da minha presença.

No intervalo, continuei prestando atenção aos sujeitos da pesquisa ao brincarem, isso se repetiu nos demais dias de observação. Conversei com alguns alunos, no entanto, não falei sobre a pesquisa de um jeito formal e acadêmico, mas sim como em uma conversa de amigos. Continuei a observação até do dia 04/09, voltando no dia 08 e permanecendo com a observação até o dia 11. No dia 14/09 realizei as primeiras entrevistas com alunos que falam somente o Kaingang. Do dia 18 a 21 conversei com os pais e membros da comunidade. No dia 25 voltei a observar em sala de aula e nos dias 26 e 27 realizei visitas na aldeia, para então, no dia 28/09, fazer a roda de conversa com os mais velhos.

Como anunciei anteriormente, as entrevistas foram realizadas na língua kaingang para os falantes, em português para aqueles que não sabiam a língua kaingang e para os que falam ambas usei as duas, mas acabávamos por usar o kaingang. Do dia 01 a 03/10, visitei os pais dos alunos; de 05 a 09/10, conversei com

professores e entreviste-os. De 19 a 26/10, realizei as demais entrevistas dialogadas, observei a semana inteira em sala de aula, fora da sala, e esses mesmos alunos em casa e em comunidade.

Os depoimentos, em geral, foram registrados em um diário de campo para posterior análise. Não usei os nomes das pessoas entrevistadas, conferindo, no âmbito deste trabalho, nomes fictícios, como descrito adiante. Nesta pesquisa vou me posicionar de duas formas: como pesquisador, colocando-me “numa posição ímpar”, sem me posicionar de forma direta ou fazer intervenções, apenas numa situação de escuta e de observação. Porém, como estudante indígena que vivenciou um processo semelhante a esses sujeitos, no decorrer deste trabalho vou refletir sobre minha própria aprendizagem da língua portuguesa.

Alunos do quarto ano – turma em que realizei a pesquisa

<b>Nome do(a) aluno(a)*</b>	<b>Situação em relação à língua</b>
Gefferson	Fala apenas kaingang
João	Fala apenas português
Kafej	Fala apenas Kaingang
Lúcia	Fala apenas kaingang
Luciana	Fala kaingang e português
Mauro	Fala apenas português
Micheli	Fala apenas kaingang
Nicolas	Fala kaingang e português
Nilce	Fala Kaingang e português
Paula	Fala o kaingang e português
Paulo	Fala apenas português
Rafael	Fala kaingang e português
Tiago	Fala kaingang e português

\* Com exceção de Kafej, que é apresentado aqui com seu nome kaingang, para os demais alunos participantes da pesquisa criei nomes fictícios.

Observando a turma de quarto ano e sua relação com a língua oral, pode-se perceber que dos treze alunos, quatro falam só a língua kaingang; seis, tem como primeira língua o kaingang, mas já aprenderam o português que usam para a sua comunicação na escola, pois com suas famílias o idioma que predomina é o originário;

e, dessa turma, apenas três têm o português como língua principal, pois são crianças que chegaram nessa aldeia há pouco tempo. Certamente, a convivência diária com falantes da língua nativa vai mexer com suas memórias ancestrais e fazer com que aprendam rapidamente o idioma indígena.

Dentre esses alunos, entrevistei duas que falam somente Kaingang (Lúcia e Kafej); dois alunos que falam kaingang e português (Tiago, Rafael) e João, que fala somente português. João é oriundo da cidade de Florianópolis, Santa Catarina. Seus pais passaram a maior parte da vida de João fora da Terra Indígena e em 2015 ele, pela primeira vez, começou a estudar em uma escola indígena.

Lúcia está repetindo o quarto ano, em 2014 ela teve uma professora que não era falante do kaingang, motivo que a fez reprovar, porque não havia compreensão das coisas que a professora transmitia em português. Porém, neste ano de 2015, o professor da turma é bilíngue, relata que a mesma é dedicada que está muito bem neste ano. Nascida na Terra Indígena Rio da Várzea Pénhkár uma comunidade que pode se dizer guardiã da língua, Lúcia, com onze anos de idade ainda não sabe falar a língua Portuguesa. Tiago conhece pouco da língua portuguesa, mas consegue se comunicar quando necessário, também nasceu na comunidade Penhkár e, anos depois, seus pais foram para a Terra Indígena da Serrinha. Rafael também se encontra em uma situação semelhante, com diálogos limitados na segunda língua. Kafej, não soube dizer ao certo onde nasceu, pois seus pais residiram em vários lugares. Diz estar aprendendo a segunda língua – a língua portuguesa –, mas que só tem contato com falantes no ambiente escolar.

Conforme explicou uma pessoa da minha família, os falantes do kaingang como primeira língua e do português como uma segunda língua, encontram dificuldades na língua portuguesa, pelo fato da pouca comunicação e do pouco uso no seu cotidiano. Como salienta Garej da Silva, isso não acontece apenas com as crianças, mas os adultos relatam passar por estas dificuldades. Segundo ela, nós os kaingang,

somos acostumados com a nossa língua, não gostamos de falar o português, temos medo de errar, quando falamos com pessoas que não conhecem nossa língua muitas coisas não entendemos e não perguntamos o que significa porque temos vergonha.

Diante disso, é possível imaginar as dificuldades das crianças, que aos poucos vão construindo suas habilidades bilíngues, muitas delas tendo o kaingang como a língua mãe.

Com os professores, foram realizadas conversas dialogadas a respeito do ensino e a abordagem dos conteúdos em sala de aula. Ao todo, para realizar a pesquisa, conversei com cinco professores indígenas, sendo todos bilíngues kaingang-português.

Quadro síntese que apresenta os professores participantes da pesquisa

<b>Nome*</b>	<b>Formação</b>	<b>Ano que atua</b>	<b>Relação com a língua</b>
Enrique	Magistério Indígena	Educação Infantil	Professor bilíngue, fala e escreve kaingang e português
Tânia	Magistério Indígena	Primeiro ano	Professora bilíngue, fala e escreve kaingang e português
Sara	Pedagogia Modalidade EAD - UFPel	Segundo ano	Professora bilíngue, fala e escreve kaingang e português
João	Pedagogia Modalidade EAD - UFPel	Terceiro ano	Professor bilíngue, fala e escreve kaingang e português
Pedro	Licenciatura Intercultural Indígena	Quarto ano	Professor bilíngue, fala e escreve kaingang e português

\* Também com os professores usei nomes fictícios, para preservar suas identidades

Como podemos observar, a escola está se organizando para ter professores bilíngues, principalmente nos anos iniciais. Esses professores relatam suas práticas frisando o uso das línguas kaingang e português para que a comunicação possa ocorrer. Além do registro das conversas e entrevistas semiestruturadas com alunos e professores, conto com o diário de campo, onde registrei observações das práticas pedagógicas e do cotidiano escolar e não-escolar.

### 3. Contextualizando o lugar e o sujeitos da pesquisa

#### 3.1. Quem é o povo Kaingang?

Originários das grandes florestas de araucária do Sul do Brasil, pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê, o povo indígena Kaingang está entre os cinco maiores povos indígenas do país. Conforme o pesquisador kaingang Zaqueu Key Claudino (2013, p.38), “é também o mais numeroso entre as sociedades Jê”. Durante o período colonial teve várias denominações, como por exemplo, Guayanás, Coroados, entre outros. Viveram historicamente da caça, pesca, coleta e agricultura. Mas nas últimas décadas, devido à escassez desses recursos, os meios de sobreviver se modificou, ou seja, o extrativismo sustentável já não é a fonte principal, embora ainda seja praticado. No entanto, a agricultura se mantém forte, desde os tempos longínquos. Noelli (1996), argumenta a diferença das práticas agrícolas kaingang dos demais povos Jê e também fala da tecnologia desenvolvida para a preservação dos alimentos produzidos, como por exemplo a conservação do pinhão, alimento Kaingang por excelência.

Conforme salienta Claudino (2013, p.39), “a organização social do kaingang está relacionada a duas metades clônicas: Kame e Kajru”. *Os dois irmãos do mito de origem* são a base da sociedade kaingang e o que se estabelece nas comunidades é o respeito aos princípios estabelecidos pelos mais velhos do povo. Muitas coisas, até mesmo a língua tem variação de uma comunidade kaingang para outra, no entanto, as leis de parentesco vigoram em muitas Terras Indígenas. O mito nos ensina a relação com a natureza e, Karug Mág em suas palavras, diz que para o kaingang o contato com a terra e os elementos naturais traz a paz, a brisa da mata equilibra as emoções e o canto dos pássaros nos faz sentir em casa.

As características do povo em relação ao mito nos fazem compreender a resistência deste povo em manter vivo o que acreditam. Para isso enfrentaram por mais de 500 anos a opressão dos seus costumes e língua. Andila Inácio (2010), grande educadora de nosso povo, diz que quando a escola chegou nas aldeias, no início do século XX, os indígenas foram proibidos de falar sua própria língua.





As marcas tribais na entrada da Escola

O kaingang ainda continua em seus territórios que ocupavam antigamente, porém em áreas muito pequenas, que incomparáveis às antigas territorialidades, localizadas no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Desde os tempos da colonização, o povo vem lutando pelas suas terras.

De acordo com um documento do COMIN – Conselho de Missão entre Povos Indígenas (2012, p.21), “o povo kaingang, tradicionalmente, vivia num grande território coberto por florestas de pinheirais e por florestas subtropicais. A partir do século XVIII, principalmente por causa da construção de estradas, as terras kaingang foram invadidas”. As matas deram lugar para estradas e para pecuária e, desde então, os indígenas lutam pelas suas terras de onde violentamente foram expulsos.

### 3.2. Terra Indígena Serrinha

A Terra Indígena da Serrinha localiza-se no norte do Estado do Rio Grande do Sul, aproximadamente a 400 quilômetros da capital do estado, cidade de Porto Alegre. Nos meados do século XIX, o povo kaingang ainda tinha em seus domínios uma quantidade significativa de terra no norte do estado. Nestas terras, os kaingang migravam de um lado para o outro. Uma característica do povo era que se sentiam livres na natureza e também saíam em busca de alimento, coleta de pinhão; tempos depois voltavam para o mesmo lugar.

No final do século XIX e início do século XX o poder público impactou no que restava da liberdade desses sujeitos. Antes dessas ações coloniais, as migrações eram do sul do Rio Grande do Sul ao norte de São Paulo, território que habitavam os

povos Jê. Ações do governo organizaram os kaingang em aldeias, demarcaram territórios: agora não poderiam mais sair daquele espaço destinado para eles e este processo resultou em diminuição de suas terras. Mas, para que os indígenas aceitassem essas condições, o governo prometeu proteção ao território que agora é a aldeia. No entanto, os acordos não foram cumpridos pela parte governamental.

Então em 1908 os Caciques da Serrinha e de Nonoai, descontentes com as invasões, foram para a capital Porto Alegre reivindicar os direitos de proteção as suas terras. O governo da época mais uma vez prometeu proteção aos Cacique, mas em 1912, em nome da União, pela segunda vez faz nova demarcação, deixando a Terra Indígena Serrinha drasticamente reduzida. Destinou a terra outrora indígena para imigrantes europeus que começaram a invadir o território, expulsando as famílias Kaingang que ali habitavam.

Nos anos que seguiram aumentaram os conflitos entre os lados que disputavam a terra: os kaingang tentando proteger seus territórios originários e os imigrantes tentando conquistar um espaço para se assentar. Essa situação levou o poder público a agir e em 1922 a situação foi se estabilizando um pouco mais. Anos depois, a terra pública passou a ser administrada unicamente pela União. Mesmo assim, na década de 1940 o governo do estado começou a expandir os títulos das terras indígenas “mediante contrato de compra e venda, cujos títulos dominiais vieram a ser declarados como nulos pela Constituição Federal de 1988”. (BRENNER, 2005, p.01).

Conforme Nascimento (2014, p.66), em decorrência desse processo, culmina em 1962 numa situação que, “vitimou os índios basicamente de duas frentes de ocupação que, de formas diferentes, mas complementares e simultâneas, fortificaram a via para a extinção da reserva indígena da Serrinha”.

Depois da Constituição de 1988 os kaingang voltaram a lutar por esta terra. Em 1993 indígenas acamparam no Alto Recreio e Ronda Alta, RS, reivindicando a demarcação, porém não conseguiram permanecer por causa do conflito com fóg. Ferrazzo (2011, p. 22), salienta que “o processo de retirada dos colonos foi muito lento, dificultando a convivência entre índios e colonos”. Desde então as manifestações foram frequentes, até que em 1996 indígenas de diferentes lugares se organizaram e vieram para ficar definitivamente, como diz Ferrazzo:

No dia 11 de novembro de 1996 aconteceu a segunda tentativa de retomadas das terras e o retorno definitivo dos Kaingang, desagradando os colonos que consideravam que não haveria meios de produção material nas reservas, expressando o seguinte pensamento. “Não tem mais matas e os rios já não estão mais tão abastecidos de peixes, do que eles vão viver se não trabalham”? É possível perceber que os colonos guardavam um profundo ressentimento em relação ao kaingang, ignorando que os mesmos podem ver e se relacionar com a natureza de maneira diferenciada. (FERRAZZO, 2011, p. 23)

Nesta segunda tentativa, mesmo com muitos conflitos, os indígenas permaneceram em seus acampamentos. Para evitar conflitos maiores, a FUNAI agiu indenizando colonos que estavam dispostos a sair da aldeia, assentando algumas famílias indígenas. A partir de então, os colonos foram saindo, restando apenas um pequeno grupo, perfazendo quase 20% do que havia antes da desintrusão.

Durante a ocupação da Serrinha, os fóg formaram pequenos povoados denominados de linhas, como por exemplo, Linha São Sebastião. Depois que entregaram a terra de volta aos indígenas, essas denominações continuaram e permanecem até hoje. Assim, a Terra Indígena Serrinha é composta pelo Alto Recreio como sede e Linha Pedras Brancas pertencendo ao município de Ronda Alta / RS. Caneleira, pertencendo a Três Palmeiras / RS; Luzzatto e Bela Vista, pertencendo a Engenho Velho / RS; Capinzal e São Sebastião, pertencendo ao município de Constantina / RS. A área atual de Serrinha é de 11.752 hectares, em parte ainda ocupada por não índios. Sua área está situada em quatro municípios.

Nessa situação atual da Terra Indígena Serrinha, há setores em que aproximadamente 15% dos habitantes têm o português como língua principal de comunicação: falam alguma coisa em Kaingang, mas entendem quando falam em sua língua originária na roda de amigos e parentes.

Nós, indígenas, temos um costume na comunidade: não dirigimos a palavra para um falante da língua nativa usando a segunda língua. Somente falamos em português quando estamos conversando com quem não sabe o idioma Kaingang.

Os residentes Kaingang da Serrinha são pessoas oriundas de diferentes regiões do país, como por exemplo da Terra Indígena Nonoai / RS, Terra Indígena Guarita / RS, Terra Indígena Rio da Várzea Pénhkár / RS, entre outras. Também há algumas famílias do povo Guarani que vieram das terras indígenas do Paraná. São realizados todo ano na comunidade eventos culturais e comemorações da volta para a casa.

É importante salientar que encontraram a terra depredada, toda bagunçada, as matas quase foram exterminadas, dando lugar para a produção de soja transgênica. Mesmo assim, buscaram revitalizar, deixando a mata crescer. As lideranças proibiram qualquer ação que comprometa as nascentes de água, como derrubadas da mata ao redor dos rios. A Terra Indígena já foi palco de uma das edições dos Jogos Indígenas e reservou um lugar na comunidade como ponto de cultura, incentivando jovens estudantes a realizar pesquisas sobre os costumes e modos de vida ancestrais.

### 3.3. Capinzal, sede da escola desta pesquisa



A aldeia Capinzal localiza-se na Terra Indígena Serrinha e fica a aproximadamente quinze quilômetros do município de Constantina. Composta por sessenta e cinco famílias, totalizando em torno de 350 pessoas Kaingang, oriundas de diferentes regiões do país.

Esse coletivo de pessoas que forma a aldeia Capinzal vive democraticamente, sem se preocupar com a comunidade externa, ou seja, não existe aquela insegurança em relação aos costumes. Muito se ouve falar na preocupação dos povos indígenas em preservar seus costumes. O povo da comunidade Capinzal não está preocupado com isso, pois sabe quem são e para onde quer ir. Com quase 100% falantes do

idioma nativo e conhecedores da tradição, elaboram suas próprias leis, tendo como base os costumes que os antecederam. Um exemplo que cito aqui é o respeito entre os dois irmãos primordiais: Kame e Kajru. Em geral as pessoas sabem a que metade clânica pertencem e conduzem as suas vidas em função disso.

Para tomadas de decisões, a liderança local comunica e faz uma chamada para uma reunião coletiva, colocando a situação para ser discutida. Em caso de decisões maiores são comunicados todos os habitantes para uma reunião geral e assim vão seguindo, alimentando a cultura que está em constante transformação.

### 3.4 Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Tanhve Kregso

E. E. I. E. F Tanhve Kregso



A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Tanhve Kregso, situada

na aldeia Capinzal, Terra Indígena Serrinha, oferece a educação infantil, todo o ensino fundamental. Também oferece assistência aos jovens que estão estudando fora da Terra Indígena, no ensino médio e ensino superior, enfim, a todos que queiram estudar. Disponibilizando biblioteca, sala de estudo e laboratório de informática. Também é o lugar que as pessoas procuram para se informar sobre vestibular, processos seletivos e ENEM.

Como nas demais instituições, existem muitos problemas em sua constituição específica e diferenciada. As lideranças indígenas têm afirmado que assumir a educação escolar é um grande desafio, mas aos poucos a escola vem abrindo espaço para a comunidade recriá-la de acordo com a sua tradição, com o seu modo de viver.

Nos primórdios de sua existência nas aldeias até poucos anos atrás, a escola seguia os determinismos ditados pela classe de origem, afastando-se de sua essência como escola indígena, que, segundo a lei precisa ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Porém, podemos notar que nos últimos três anos, mudanças significativas vêm ocorrendo na escola, com o objetivo de contemplar a aprendizagem de alunos que não conferem com as características escolares ocidentais. Como sabemos, ser específica e diferenciada pela lei não significa, em poucos anos de existência, conseguir construir conhecimentos significativos junto com um público que não é o alvo original da escola.

Mesmo com a denominação de específica e diferenciada e com “garantias legais”, as pessoas que a princípio dirigem as escolas indígenas têm a visão da classe de origem e muitas vezes são opressoras, tirando a liberdade dos sujeitos em aprender a partir de seus testemunhos e história. A grande maioria de escolas do Rio Grande do Sul é dirigida por não indígenas e só há poucos anos temos experiências de escolas coordenadas por professores indígenas que, aos poucos, estão se qualificando para esse papel. Segundo dados da Secretaria de Educação, hoje são quatro escolas cujos diretores ou diretoras são indígenas: uma situada na Terra Indígena Borboleta e as demais na Terra Indígena Guarita.

Porém, muitas vezes há uma parceria bem-sucedida com professores fóg, que compreendem a proposta indígena e se dispõem a realizar uma gestão escolar junto com o povo. Podemos pensar isso, ouvindo o diretor Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Tanhve Kregso, que fala sobre suas percepções e mudanças ocorridas nos três últimos anos e as decisões que foram tomadas em reuniões semanais com toda a equipe docente, inclusive envolvendo a comunidade:

Eu constatei o seguinte: as crianças só falavam o kaingang em casa, os pais ensinam somente a língua materna. Aí percebi que os alunos chegavam à escola, educação infantil, só falando Kaingang e na sala de aula encontravam professores que só falavam português ou pouco entendiam, mas não se comunicavam com eles. Professores que não falavam kaingang estavam alfabetizando. Não se comunicavam, não se entendiam, assim não se



alfabetizavam. Chegando no segundo ano com dois anos de lacuna, com falta de conhecimentos mínimos por falta de diálogo, entendimento. Essa lacuna, a professora do segundo ano era encarregada de alfabetizar, depois de dois anos de atraso. Nesse âmbito, não era possível fazer isso em um ano. Começamos a fazer reuniões pedagógicas semanalmente no ano de dois mil e treze. Começamos a discutir como estava a turma, cada professor falou da sua, para entender o que estava acontecendo em sala de aula. Foi quando percebi, “uma percepção minha” como é que esses alunos vão se alfabetizar se só falam kaingang e o professor só fala português. É evidente que não estão se entendendo, isso não pode ficar assim, então foram realizadas as seguintes mudanças: o professor Enrique fala kaingang fluentemente vai atender a educação infantil, vocês vão se entender nas brincadeiras, daí chega no final do ano, já sabe, conhece algumas letras, então já sai dela bem encaminhado. No primeiro ano, tem a professora Tânia que fala fluentemente Kaingang, vão continuar se entendendo, o segundo vai ficar com a professora Sara que fala fluentemente Kaingang e no terceiro ano o professor João que também tem o domínio de ambas as línguas. Assim organizamos até o quinto ano. Nesta trajetória eles aprenderam português, para ter uma ideia nos apresentamos para os pais verem na entrega de boletim os alunos do primeiro ano leram mensagem em português para os pais de agradecimento/boas vindas, por exemplo, papai obrigado por ter vindo.



### 3.5. Educação escolar indígena específica e diferenciada

“A escola não apenas produz e socializa saberes, ela produz experiências cotidianas que vão nos integrando a uma lógica de sociedade”, diz Bonin (2012, p.33). Nesse sentido, está explícita a importância da escola na reprodução social, mas para isso é necessário ter um ponto de partida, uma base sólida, estar ciente do lugar onde se está e onde se quer chegar.

*Onde está, onde quer chegar:* penso que estes dois pontos são essenciais para pensar a educação escolar indígena. Além disso, cabe a nós, indígenas, participar

mais ativamente na constituição da escola específica e diferenciada, nós somos o ponto de partida, mesmo que os fóg estejam com boa intenção e com vontade, eles não viveram na aldeia, não sabem como os indígenas se organizam, não conhecem toda a diversidade cultural, cabe à comunidade, lideranças e professores indígenas participar deste processo.

Bonin (2012, p.34) diz que “é desafiador colocar sob controle uma instituição que reproduz relações capitalistas”. Esse é um fator de forte influência na organização curricular, mas vejo possibilidade de recriação da tão desejada educação com princípios kaingang, através da legalidade que proporcionou a constituição de 1988 e de toda a legislação que veio depois. Minha visão pode estar equivocada, mas durante a trajetória de pesquisa pude perceber a liberdade e autonomia dos professores em organizar seu planejamento. Creio que isso não seja tudo o que os povos indígenas buscam, mas já é o suficiente o que têm para uma educação diferenciada e de qualidade, para alunos como os mencionados neste trabalho.



#### 4. Como é relação com a língua portuguesa

Organizo a seguir os meus achados de pesquisa, com eixos analíticos extraídos das conversas, entrevistas e observações que fiz na escola, nas conversas informais com professores, pais e mães dos alunos e com pessoas da comunidade. Teço reflexões a partir de outras leituras, mas principalmente com o que observei e senti.

#### TESTEMUNHO DA LÍNGUA KAINGANG

Ao refletir sobre esta seção, senti ainda a morte de nossos irmãos, muitas etnias foram exterminadas sem nem saber o motivo e junto com esse genocídio foram exterminadas centenas de línguas. Estudos apontam que na chegada dos portugueses na terra que hoje é Brasil eram faladas mais de 1300 línguas de vários troncos linguísticos. Comparando com os dias atuais, pode-se concluir que aproximadamente 85% da população da época, que habitavam em todo território brasileiro, foram mortos no decorrer da colonização.

Se analisarmos os dados do IBGE, percebe-se que as 180 línguas indígenas que existem ainda hoje são faladas por povos que vêm aumentando significativamente sua população. Na década de 1980, estas etnias eram compostas por poucos membros e só a partir dos anos 1990 que volta a haver crescimento populacional entre os povos indígenas e talvez esse dado seja um indicativo de um fortalecimento das línguas originárias.

Como o subtítulo anuncia, os velhos, os pais, as mães são o pilar principal da sobrevivência das 180 línguas. Em meio ao forte transtorno causado pela invasão, na luta pela sobrevivência em meio ao extermínio de quase 100% da nação originária, estes povos deixaram para trás conhecimentos e tecnologia que desenvolveram no período de paz. Mas a organização social, os mitos sobre a origem e a língua ainda permanecem, cada vez se fortalecendo mais.

Depois de passarem centenas de anos, já no século XX, o governo usa outros métodos para exterminar de vez com os indígenas. No entanto, agora não é um extermínio físico, pois o alvo é a língua, os costumes e a cultura. Inácio (2010), ao

falar sobre a implantação da escola nas aldeias nos meados do século XX, comenta sobre os objetivos da instituição; a meta era “fazer com que os indígenas abandonassem sua cultura” (INÁCIO, 2010, p.30).

Em meio a essa jornada de aproximadamente 520 anos de invasão, algumas etnias, pela pressão colonizadora perderam suas línguas nativas. Pessoas pertencentes a grupos que ainda falam seus idiomas, por motivos diversos deixaram de falar, especialmente pelas proibições, pela desvalorização das línguas originais.

Por muito tempo falar a língua indígena era motivo de vergonha para muitos jovens, “pois aprenderam que “a sua língua não valia nada”, seus conhecimentos também não” (INÁCIO, 2010, p.29). Mas estes sujeitos estão fazendo o movimento de voltar para junto de seus povos, para que seus filhos possam crescer ouvindo os velhos contar sobre seus antepassados, os costumes, os mitos e a tradição. A vivência junto ao povo é significativa para reconstruir alguns conceitos, porque certamente seus pais falam de suas histórias e costume do povo. Essas pessoas que haviam abandonado a língua mãe poderão mais uma vez voltar a falar. São iniciativas que resultam dos conselhos dos mais velhos, que contaram para essas pessoas sobre suas raízes. Voltar para a aldeia é a realização de seus objetivos, como é o caso da família de João, citado neste trabalho. Depois de anos longe de seu povo, retornaram e estão buscando na memória as lembranças de seu idioma milenar: retornam a falar a língua Kaingang.

Registrei, na minha convivência e nas rodas de conversa, falas de pessoas da comunidade:

*É importante falar as duas línguas Kaingang e português, precisamos nos comunicar com os fóg. A nossa língua é parte de nós, falamos no cotidiano naturalmente como se não houvesse outra, por isso, nossos filhos não sabem a segunda língua. Estão aprendendo na escola. (Diário de Campo 21/09/15).*

*É preciso saber o português, estamos rodeados por pessoas que não conhecem nossa língua e não fazem questão de conhecer, nos julgam se não conseguirmos se comunicar com eles, dizem que somos analfabetos. Assim, já que eles não entendem nossa língua e nossos conhecimentos, vamos nos apropriar dos conhecimentos que eles consideram válidos. (Diário de campo, 09/10/2015).*

*Somos cidadão, temos o direito de ser bilíngue, então porque não aprender a segunda língua. (Diário de campo, 21/9/2015).*

*Nossos filhos já têm a visão de mundo interna, crescem aqui e formam sua visão de acordo com a organização social, costumes/tradição, mas eles também precisam conhecer o mundo lá fora, para isso a segunda língua e o meio principal. (Diário de campo, 24/10/2015).*

Vemos nessas falas que a comunidade da aldeia almeja falar português para se comunicar com os fóg, quando necessário, porém, o primeiro espaço de aprendizagem é da língua Kaingang.

Para os povos indígenas o idioma é um bem precioso, com diz o líder do povo Aporinã do Awiry: “depois da terra a língua é o bem mais valioso”. O povo Kaingang compartilha deste valor, nesta mesma direção, pois para este povo não somente as pessoas têm diferentes línguas, mas também a natureza tem diversas linguagens: a dos animais, das plantas, do vento, das águas. Por isso é importante escutar e aprender (COMIN, 2012, p.09).

Para este povo as diferentes linguagens sempre estiveram presentes, porém, encontraram métodos próprios para se relacionar e se comunicar com esses seres. Esta construção é intermediada pelos avós nas comunidades kaingang, em um ambiente informal de educação. Exemplo de linguagem na natureza: “A coruja é um pássaro que os Kaingang conhecem como uma ave amiga. Nós sabemos interpretar a linguagem dela (COMIN, 2012, p.09)”. Ela avisa se tem alguma coisa de errado na natureza e também se está se aproximando alguma pessoa ou animal do acampamento durante a noite, entre outras informações que traz para o Kujá.

Isso nos dá a percepção da grandeza e complexidade da língua nativa; ela traz mais do que palavras para traduzir para o português; ela é o próprio conhecimento, ela é o próprio modo de viver, de pensar. E como podemos perceber, o povo traz em sua tradição um conjunto de conhecimento relacionado a diferentes linguagens. A curiosidade em desvendar a linguagem da natureza fez com que nossos sábios, nossos mestres observassem, estudassem a forma de manifestação da natureza, para compreendê-la e assim respeitá-la profundamente.

Constater, nas conversas com os pais e comunidade, que os mesmos consideram importante a aprendizagem do português, para ter um diálogo com a sociedade do fóg, conhecê-los, continuar estudante, fazer faculdade. Conhecer o outro é uma prática que os kaingang estão dispostos, dizem que há muitas coisas que podemos compartilhar. Porém, na aldeia Capinzal não assumem a responsabilidade de ensinar o português e os conhecimentos de fora aos filhos, atribuem à escola esta

função. Garej, ao falar da aprendizagem do português, diz se sentir insegura em relação diálogo na segunda língua, que não seria a pessoa indicada para ensinar, atribuindo também a função à escola. Isso pode ser o fator responsável pela incumbência da escola em ensinar a língua portuguesa. E talvez essa seja mesmo a função da escola, ensinar os conhecimentos que são de fora, já que os conhecimentos Kaingang são ensinados pelas famílias, pela comunidade, pelos sábios, os nossos avós.

A escola, por sua vez, não está preparada para enfrentar a situação. As crianças indígenas, como dizem na comunidade, têm sua visão formada do meio onde vivem. Sendo assim, a educação desses sujeitos se distancia do modelo ocidental, a complexidade do ensino para indígenas já começa por aí. Diferença cultural, métodos que vão ao encontro do ensino ocidental, prática pedagógica que fogem totalmente da forma de aprendizagem dos mais velhos. Claudino, ciente disso diz:

a formação kaingang é constituída com base em dois campos principais: o primeiro tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. No segundo campo, a formação ocorre por meio de um ensino que requer uma mediação mais verbal, específico e direcionado ao aprendiz. (2010, p.35).

Para saber lidar com isso não basta ser professor indígena, é preciso elaborar meios de intermediar, proporcionando aos sujeitos um ambiente de segurança para desenvolver suas habilidades e construir conhecimento. É necessário desvincular do modelo formal da instituição escolar. Esta questão não é aceita, a visão de uma boa parcela dos sujeitos constituintes da escola indígena não favorece a construção da mesma, não estão interessados em protagonizar a educação de indígenas. Um exemplo disso é o relato do diretor, que diz: “muitos colegas me dizem por que se preocupar com a educação dos índios, lá qualquer coisa serve”. Outro fator pulsante é a ação pedagógica que limita a complexidade da educação, como isso não bastasse segue um modelo totalmente ocidental.

Esperam que as crianças cheguem na escola falando o português e, despreparada para as boas intervenções pedagógicas, a instituição escolar tem provocado a resistência da aprendizagem da segunda língua. Como ensinar um outro idioma sem prejudicar ou desrespeitar os conhecimentos que os alunos trazem, inclusive sua língua mãe? Concordo com Claudino (2010, p.36), quando diz que “a maioria das crianças que vão hoje para a escola e que são alfabetizadas é obrigada

a engolir o peixe com espinha e tudo”. Isso quer dizer que a escola, ao tentar ser um lugar bom de aprendizagens, também faz mal ao povo kaingang, quando obriga a aprender coisas que prejudicam seu modo próprio de viver. Ou então quando não considera importantes os saberes que as crianças trazem de casa, inclusive a língua kaingang, que hoje é um patrimônio para todo o Brasil.

Fica clara a importância do professor na administração pedagógica que valorize o lugar onde o sujeito se encontra. Lúcia, em seu relato, diz que não gosta de falar em português e nem tenta aprender, vale lembrar que a mesma é repetente do quarto ano e que reprovou em virtude da falta de diálogo entre professor e aluno.

Os alunos falantes apenas do kaingang estão em situações desconfortáveis na escola, pois a instituição, embora se diga bilíngue, valoriza muito mais o português. Isso coloca os alunos em uma posição de repúdio à segunda língua. Outro fator significativo é a maneira como os alunos bilíngues se comportam em ambiente que o diálogo é em português. Parece não terem nada a dizer, só respondem o que perguntam a eles, mas nada além disso. Mas, quando a conversa é na língua originária, falam “mais do que devem”.

Pode-se concluir que essa comunidade indígena está se construindo como falante do português. Além disso, seus habitantes buscam viver em paz com a sociedade externa, ser cidadão brasileiro bilíngue, que tem o direito de ir e vir, e o mais importante é que desejam compartilhar do conhecimento, mostrar para os demais povos que é possível viver em paz. Por outro lado, encontram dificuldades nesta construção. E como a escola bilíngue pode proporcionar isso? E os pais, como podem contribuir na construção do capital cultural dos filhos, protagonizando visões de mundos que não apresentam semelhanças em suas bases.

## PARA OS ALUNOS COMPREENDEREM TENHO QUE EXPLICAR NAS DUAS LÍNGUAS

Trago acima uma fala do professor João, que já anuncia a necessidade de ser bilíngue para manter comunicação com seus alunos. O seguinte trecho do diário de campo mostra a atuação docente para ensinar, ou seja, a metodologia que usam para que os alunos apreendam:

*Falando mais em português, o professor começou a explicar as atividades propostas. Depois de explicar na segunda língua, às vezes explica de novo em Kaingang, às vezes explica individualmente em kaingang, tirando dúvidas e detalhando mais. Os alunos conversavam muito enquanto resolvem as atividades, saíam do lugar e o professor em um tom calmo solicita que conversem mais baixo. Prontamente atendem o pedido e continuam a conversar enquanto resolvem os exercícios. As conversas raramente são em português naquele coletivo. Percebe-se o envolvimento da turma. Quando o professor solicita para irem ao quadro todos querem ir, mas respeitam o professor que prioriza quem não foi. Enquanto se ocupavam, o professor começou a me explicar que é necessário usar as duas línguas porque alguns poucos compreendem o português, diz que a escola vem incentivando a prática da língua portuguesa. (Diário de campo, 03/09/2015).*

*Enfrentam dificuldades na comunicação quando o professor não é falante da língua. (Diário de campo, 04/09/15).*

*Alguns alunos falantes da língua kaingang escrevem bem em português, mas têm dificuldade em dialogar, esses alunos também têm baixo desempenho quando tiveram aula com professor monolíngue. (Diário de campo, 04/09/2015).*

*Se sentem inseguros em falar o português, falaram a vida inteira nosso idioma, agora têm todos os motivos para reagir assim. (Diário de campo, 22/10/2015).*

*Eu mesmo depois de concluir minha graduação me sinto inseguro em falar com nativos do português. Você sabe bem como é, né, o preconceito dos fóg com nós indígenas provoca distanciamento desta sociedade, assim pouco praticamos o português. (Diário de campo, 21/09/2015).*

*Em casa só falamos kaingang, temos contato com a segunda língua na escola. Quando estamos fora da aldeia também nos comunicamos na nossa língua, se alguém os fóg conversar com a gente daí sim usamos o português. (Diário de campo, 21/09/2015).*

Meus registros no diário de campo apontam algumas questões centrais percebidas pelos professores sobre a relação dos alunos kaingang com a segunda língua, o português. São elementos que nos levam a compreender a importância da escola bilíngue para esta sociedade, respeitando a vontade de cada um em querer ou não aprender a segunda língua.

Lembro que Kaingang e Português são línguas de tronco linguístico diferente, não possuem semelhança, fator que ajuda a entender melhor a dificuldade na aprendizagem. Sobretudo aos alunos que só tiveram contato com o português na escola é mais difícil. A escola não tem uma disciplina específica com objetivo de ensinar a segunda língua. Porém, há um incentivo, como por exemplo as mudanças que vêm ocorrendo desde 2013: conforme explicou o diretor da instituição, os

professores que falam o kaingang vão atender o ensino infantil e do primeiro ao quinto ano, para que possam se entender e incentivar a aprendizagem do português, respeitando também o idioma Kaingang.

Ao analisar a fala do diretor percebe-se que ensinar a segunda língua é uma das prioridades atual da escola. Mas talvez não seja essa uma questão: será isso que a sociedade quer e entende como educação? Como vimos no decorrer deste trabalho, a educação para os indígenas precisa trilhar um caminho que vai ao encontro da tradição. Além disso, é preciso buscar novos métodos que encantem esta geração, que desfrutem da liberdade, autonomia, para reconstruir a escola específica e diferenciada. Portanto, penso que se pode começar por aí.

Constatei que a maior parte dos alunos só têm contato com a segunda língua na escola. No cotidiano, em casa ou na comunidade a comunicação é em kaingang. Por este motivo que lideranças buscam autonomia e participação de professores indígenas e não indígenas que estejam dispostos a pensar esta instituição.

Bergamaschi (2007, p.199) já havia constatado: “é muito difícil fazer uma escola diferenciada, pois é conhecida a força homogeneizadora de uma instituição constituída no seio de uma cosmologia ocidental moderna”. Isso é uma das principais barreiras na caminhada da escola, porque percebe-se neste estudo a tentativa de imposição da segunda língua, característica que vai ao encontro de uma ideia de dominação, como se a mesma fosse a condição de se obter o sucesso escolar. Também fica evidente a relação que a comunidade Capinzal tem buscado construir com a segunda língua, mas a história de opressão sobre a língua materna parece ainda se manter forte, como no exemplo da aluna que não aprendeu a escrever bem em português e foi reprovada pela professora do quarto ano, em 2014. Esta aluna reprovada veio da Terra Indígena Condá em Santa Catarina, uma aldeia que pratica ainda costumes que foram deixados para trás pelas demais sociedades kaingang. Lá na sua antiga aldeia, a comunidade ainda faz a festa do KIKI, um evento muito forte da tradição e os primeiros anos escolares são ministrados somente em kaingang. É uma aldeia que guarda a tradição com muita honra e orgulho e, se não estou me equivocando, a população de Condá é 100% falantes da língua mãe. A aluna lê e escreve com precisão na língua nativa, mas por não ser proficiente em português foi reprovada, como se só isso contasse.

Esses fatos nos levam a compreender que um dos objetivos de aprender o português é chegar ao quinto ano falando e compreendendo a segunda língua, pois a partir daí as aulas serão também com professores que não conhecem o Kaingang. Como diz o diretor, “com as mudanças ocorridas, os alunos do primeiro ano leram mensagens em português para os pais” e ressalta isso como conquista.

Percebe-se que a escola não é bilíngue de verdade, pois o conhecimento do mundo não-indígena, principalmente nos anos finais do ensino fundamental é ministrado em português. Não que isso seja ruim, mas a mesma tem que ser coerente com o que se diz a respeito, “*escola bilíngue*”, onde os alunos tenham o direito de aprender nas duas línguas.

Depois de toda esta trajetória de investigação, conversa com os pais, professores, comunidade e alunos, voltei durante a produção deste documento para mais uma vez me certificar se realmente era isso e minhas hipóteses seguiram no mesmo caminho que da primeira vez. Então, para os alunos do quarto ano a aprendizagem da língua portuguesa é necessária para usufruir da mesma quando precisarem. Outro exemplo: Kysé, pessoa da comunidade, se não soubesse falar o português buscaria aprender porque é uma necessidade. Por outro lado, há o apego pela língua kaingang: Kysé diz: “não me sinto bem falar o português com meus parentes, nossa língua é mais fácil, temos propriedade, me sinto bem à vontade”. O português, como já disse, é necessário porque tudo em nossa volta é apresentado em códigos correspondentes à língua. Concordo com Bergamaschi, e com o povo Guarani, quando dizem para que serve a segunda língua:

para existir, o nome escrito, inscrito no documento; para viajar, o documento e o bilhete da passagem, adquirido; para transitar na cidade, ter cidadania, saber ler, decifrar o enigma da escrita, saber do sistema monetário; para comprar, dominar um conhecimento específico de consumo. (BERGAMASCHI, 2007, p. 206).

Além disso, o português é também nossa língua, pois quando nos comunicamos na segunda língua não estamos nos afastando da nossa cultura. O português hoje é parte da cultura, como segunda língua.

A aprendizagem do português ainda é um fato que passa por contradições e tem tirado o prazer dos estudantes na escola, por terem vivências que não contribuem com a construção significativa do português. Por esta razão, os alunos falantes apenas do kaingang dizem não querer aprender a língua portuguesa. Penso que esta



posição, mais tarde, pode se modificar, mas a princípio se está com essa ideia. Outros fatores também concorrem com esta posição: a complexidade da língua, professores despreparados para isso, enfim, são várias coisas ao mesmo tempo com as quais esses sujeitos precisam lidar. Os que aprendem em casa conseguem dar conta melhor das situações, porque aprendem naturalmente, sem pressão e cobrança.

A visão da comunidade é bem ampla e inteligente. Quando Kysé diz que o português agora é parte da cultura que é necessário aprender, diria que esses são os primeiros e verdadeiros sinais de uma sociedade realmente bilíngue. É evidente que há uma caminhada longa pela frente, mas a prova de que é possível é o ponto de vista da comunidade: lá em Capinzal o grupo de pessoas com quem falei tem certeza de que, mesmo com dificuldades de aprendizagem, os alunos vão começar a encontrar a base em casa para aprender a segunda língua.

#### PARA OS ALUNOS É DIFÍCIL APRENDER NA ESCOLA

Os alunos do quarto ano que falam apenas o kaingang em geral apresentam uma visão oposta a dos pais e da comunidade. Dizem que não querem aprender o português. Os falantes apenas do português estão dispostos a aprender a língua indígena, para isso contam com ajuda dos colegas e com a vivência na aldeia. Quem é bilíngue apresenta a mesma visão dos pais e da comunidade de usufruir da segunda língua quando precisarem.

Tanto adultos como alunos do quarto ano significaram a língua portuguesa como um *bem*, que faz parte da identidade kaingang como segunda língua. Este povo conceituou essa segunda língua de acordo com sua cosmologia, agora a mesma faz parte do ser indígena. Como salienta Mechináku, em uma fala extraída de um vídeo produzido em Belo Horizonte pela Universidade Federal de Minas Gerais UFMG, assistido na aula *Currículo e cultura indígenas*.

Para ser índio é preciso lidar com duas coisas. Você tem que saber sua própria cultura – a língua, os conhecimentos tradicionais – e também tem que conhecer o outro lado do mundo, o conhecimento dos “brancos”, por isso temos que nos capacitar, conhecer as leis e os direitos que temos, assim como nossos deveres como cidadãos brasileiros. Ser índio é isso. É se adaptar as mudanças sem perder o que somos. (SALES, 2014).

Os alunos falantes apenas do Kaingang no momento desta pesquisa mostraram a pouca vontade de aprender o português, mas penso que esta visão pode sofrer mudanças no futuro, mas a princípio têm esta posição. Acredito que esta decisão tem indícios nas experiências com a língua. Como vimos em exemplos no desenrolar deste trabalho, os métodos usados para a aprendizagem do segundo idioma contribuíram, em grande parte, para afastar os sujeitos em processo de construção dos significados da língua. Os falantes apenas do português buscam no coletivo reconstituir a língua tradicional, e como são poucos, passam por várias situações que contribuem com seus objetivos de aprendizagem.

Alunos de mesma turma apresentam diferentes significados em relação a língua portuguesa. Os bilíngues compreendem-na como parte da formação pessoal dos sujeitos e de suas identidades, valorizando e reforçando o povo como bilíngue. Essa é a potencialidade da segunda língua para estes sujeitos, lembrando que a mesma é importante, mas não é algo prioritário. Não há, pela parte dos sujeitos, um movimento de conhecer ou aprofundar os conhecimentos sobre a norma falada da língua. Então o objetivo é saber se comunicar.

Para quem se comunica apenas na língua kaingang, a língua portuguesa é abordada pela dificuldade de aprendizagem, que é um dos motivos principais neste processo de (não) aprender. Ressalto que muitos fatores estão envolvidos neste processo, como, por exemplo, o distanciamento de uma língua para a outra, dentre outros fatores. Esses mecanismos têm influência na aprendizagem, mas não significam que não serão superados e os mesmos alunos se posicionem de maneira diferente em relação ao ponto de vista atual.

Em situações semelhantes, se encontram os que procuram aprender o kaingang, porém não são pressionados neste processo, o que favorece seus ideais.

Por fim, temos evidências de que os alunos vivenciam o aprendizado da língua portuguesa na escola, em conversas com professores – como foi dito pelos alunos e como foi vivenciado por mim durante o período de pesquisa –, com colegas que falam apenas o português, mas raramente em casa. Há algumas exceções, pois há alunos para os quais o português é a língua em que se comunicam.

## Considerações

Retomo alguns aspectos significativos que foram tratados no desenrolar deste trabalho relacionados à pergunta de pesquisa apresentada na primeira seção. Aqui faço as últimas considerações e apontamentos.

Tendo como objetivo compreender os significados e potencialidades do aprendizado da língua portuguesa para falantes da língua kaingang decorrente das práticas pedagógicas, busquei entender qual a importância da aprendizagem para os alunos do quarto ano do ensino fundamental.

Percebi que para possibilitar a aprendizagem é necessário mais envolvimento da escola como um todo, professores, equipe pedagógica, enfim, desconstruindo a visão ocidental. Recriar a escola de acordo com a cultura, é um meio que pode contribuir com a aprendizagem destes sujeitos, porque é notável que os alunos falantes apenas do kaingang têm encontrado inúmeras dificuldades na construção da aprendizagem da segunda língua. Desta forma os levantamentos iniciais mostram que as crianças falantes apenas do kaingang se encontram em situações difíceis de aprendizagem. No momento afirmam não querer aprender a segunda língua, mas pela visão que a comunidade e os pais, apresentam em relação a isso, penso que este ponto de vista das crianças pode se desconstruir em um futuro próximo.

Como mencionado neste trabalho, aos poucos estes sujeitos estão encontrando base em casa para aprender a segunda língua, mesmo os familiares atribuindo a função à escola terão em casa a construção do significado. Este estudo trouxe o tema para discussão e posso dizer que muitas perguntas são necessárias, bem como outros estudos para melhor compreender a questão.

Reverendo minhas análises, percebo que não esgotei aqui o assunto, mas termino dizendo que há muito a se compreender a respeito da aprendizagem do português para os falantes do Kaingang.

## Referências

### Da tradição oral kaingang

Garej. Marcia Garej da Silva

Karug Mág (meu avô). Argemiro Tomaz Pereira

Krynhkryj. José da Silva

Kysé

### Da tradição escrita acadêmica

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar indígena**: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. Caderno Cedes, Campinas, v.27, n.72, p.197-213, maio/ago. 2007.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1982.

BONIN, Iara Tatiana. Educação Escolar Indígena e Docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: Maria Aparcida Bergamaschi. (Org.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Sevilha: Ed. Veja, 2009.

BRENNER, Ana Cristina. Documento disponível em:

<http://www.tex.pro.br/home/artigos/97-artigos-set-2005/5298-acoes-de-indenizacao-contra-o-estado-alienante-de-areas-destinadas-a-ocupacao-indigena-cujos-titulos-de-propriedade-transferidos-a-colonos-sem-terra-foram-declarados-nulos-pela-constituicao-federal>. Acesso em 21 Nov. 2015

CALUDINO, Zaqueu Key. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição** - Educação Indígena Kanhgág. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **Educação Indígena em diálogo**. Pelotas Rs: Editora e Gráfica Universitária, 2010.

COMIN. Caderno da semana dos Povos Indígenas: **Apurinã Povo do Awiry**. São Leopoldo RS: Editora Oikos Ltda, 2014.

COMIN. Caderno Semana dos povos indígenas: POVO KAINGANG: Vida e Sabedoria. São Leopoldo RS: Editora Oikos Ltda, 2012.

FERRAZZO, Juliana Casagrande. **Fabricação de Artesanato na Aldeia Kaingang Capinzal/RS**. TCC. Curso de Planejamento e Gestão Para o Desenvolvimento Rural - PGDR, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Constantina RS, 2011.

INÁCIO, Andila. Pensando a Educação Kaingang. Pelotas, Rs: Editora e Gráfica Universitária, 2010.

PORTAL KAINGANG. Documento disponível em:  
[http://www.portalkaingang.org/index\\_serrinha.htm](http://www.portalkaingang.org/index_serrinha.htm). Acesso em 21 Nov. 2015.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

NACIMENTO, Márcia Gojten. Pensando a Educação Kaingang. Pelotas, RS: Editora e Gráfica Universitária, 2010.

NOELLI, Francisco Silva. Documento disponível em: Disponível na Biblioteca Digital Curt Nimuendaju: [http://biblio.etnolinguistica.org/noelli\\_1996\\_agricultura](http://biblio.etnolinguistica.org/noelli_1996_agricultura). Acesso em 21 Nov. 2015.

TEIXEIRA, Raquel. As línguas indígenas no Brasil, in: **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus / Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni organizadores, Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.