

A demarcação de terras indígenas como política linguística¹

Carlos Maroto GUEROLA²

¹ A dissertação e a tese às que partes deste trabalho dizem respeito foram orientadas pela Profa. Dra. Maria Inéz Probst Lucena, a quem dedico o presente artigo, com todo o meu carinho, admiração e gratidão.

² Instituto de Humanidades e Letras do Campus dos Malês da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), cmguerola@gmail.com, orcid.org/0000-0002-0017-8250.

RESUMO Este artigo tem como objetivo ilustrar um exercício de construção teórica a partir dos princípios da pesquisa etnográfica no âmbito da Linguística Aplicada indisciplinar. Em específico, disserto, num relato autoetnográfico, a respeito de como desenvolver trabalho de campo durante oito anos no universo indígena de Santa Catarina, particularmente em comunidades e escolas Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, assim como em programas de formação de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para essas comunidades, tem me levado a fundamentar teoricamente as línguas indígenas enquanto processos sociais, construindo uma resposta à seguinte pergunta: de que forma é possível fundamentar teoricamente a demarcação de terras enquanto política indispensável para o fortalecimento das línguas indígenas?

ABSTRACT The goal of this paper is to illustrate an exercise of theoretical construction carried out upon the principles of ethnographic research within interdisciplinary Applied Linguistics. Particularly, I expatiate, in an auto-ethnographic tale, on how my eight-year-long fieldwork experience within the indigenous universe of the Brazilian southern state of Santa Catarina — specifically within Guarani, Kaingang and Laklãnõ-Xokleng

schools and communities, as well as within pre-service and in-service teacher training programs addressed to them by the Federal University of Santa Catarina —, has led me to theoretically explain indigenous languages as social processes. I thus elaborate an answer to the following question: to what extent can the demarcation of lands be theoretically grounded as an indispensable policy to strengthen indigenous languages?

PALAVRAS-CHAVE Política linguística. línguas indígenas. escola indígena. terras indígenas. Guarani. Kaingang. Laklãnõ-Xokleng.

KEYWORDS Language policy. indigenous languages. indigenous schools. indigenous lands. Guarani. Kaingang. Laklãnõ-Xokleng.

Introdução

O objetivo deste artigo é ilustrar um exercício de construção teórica com base nos princípios da pesquisa etnográfica no âmbito da Linguística Aplicada indisciplinar. Particularmente, este texto almeja ilustrar o modo em que fundamentações e construtos teóricos transdisciplinares podem ser desenvolvidos dentro desse paradigma epistemológico, no intuito final de argumentar em favor da demarcação de terras como política linguística indispensável para o fortalecimento das línguas e processos sociais indígenas no Brasil.

O contexto aplicado no qual minha experiência etnográfica tem tido lugar ao longo dos últimos oito anos é o universo indígena do estado de Santa Catarina¹, particularmente comunidades e escolas Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, assim como programas de formação de professores da Universidade Federal de Santa Catarina — doravante UFSC — direcionados a eles.

Como linguista aplicado nesse universo, tenho trabalhado para contribuir academicamente na reflexão em torno das seguintes questões: i) a ameaça à vitalidade e ao papel das línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng no dia a dia das comunidades; ii) o papel que as escolas podem desempenhar para fortalecer seu aprendizagem e uso; iii) o impacto da escola nas práticas de linguagem das comunidades; e iv) o modo em que o ensino-aprendizagem escolar dessas línguas pode vir a fortalecer a luta guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng em prol da demarcação de suas terras. Assim sendo, dissertando sobre como a experiência em campo junto aos meus parceiros Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng me levou a fundamentar teoricamente as línguas indígenas enquanto processos

¹ Estima-se que a população indígena de Santa Catarina é composta por 16.000 indivíduos, os quais residem em áreas urbanas e em cerca de 30 terras indígenas. As terras indígenas catarinenses ocupam 78.000 hectares no total, 1% da superfície do estado. Apenas 50% dessas terras são oficialmente indígenas, quer por terem sido demarcadas quer por terem sido adquiridas pelos próprios indígenas (BRIGHENTI, 2012).

sociais, respondo neste texto a seguinte pergunta: de que forma é possível fundamentar teoricamente a demarcação de terras enquanto política indispensável para o fortalecimento de línguas indígenas? A ilustração desse exercício de construção teórica anseia desestabilizar visões naturalizadas sobre as línguas e contribuir para que os estudos da linguagem sirvam em maior medida aos interesses da luta política indígena no Brasil.

Na próxima seção, aponto para os traços que definem a Linguística Aplicada indisciplinar no Brasil e a etnografia dentro dela. Posteriormente, construo um relato autoetnográfico sobre a minha experiência junto às comunidades Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng e sobre o exercício de reflexão teórica desenvolvido com base nela. Na seção final, fundamentarei teoricamente as línguas indígenas enquanto processos sociais e apontarei para a demarcação de terras indígenas como a principal política para o seu fortalecimento.

1. A etnografia na linguística aplicada indisciplinar

A Linguística Aplicada — doravante LA — é uma área de conhecimento autônoma (CAVALCANTI, 2004; MOITALOPES, 2006b) que estuda línguas reais, faladas por falantes reais, nas suas práticas reais e específicas (SIGNORINI, 1998) e, conseqüentemente, em tempos, espaços, sociedades e culturas específicas (KLEIMAN, 1998). A LA dirige o seu foco às práticas linguísticas de comunidades minorizadas — como, por exemplo, mulheres, comunidades negras, comunidades de surdos, comunidades indígenas, LGBTs, etc. —, particularmente no que diz respeito às práticas de linguagem em que se embrenham para batalharem e sobreviverem dentro da sociedade dita dominante (KLEIMAN; CAVALCANTI, 2007).

Os linguistas aplicados desenvolvem suas pesquisas em contextos aplicados, isto é, nos contextos em que os indivíduos vivem, agem e participam nas práticas sociais nas quais constituem suas línguas (MOITA LOPES, 2006b). Pesquisando dentro dessas comunidades e contextos minorizados, e identificando as questões a serem investigadas junto àqueles que pertencem a eles, os linguistas aplicados tencionam contribuir para enfrentar desafios, problemas e desigualdades nos quais a linguagem e o discurso desempenham um papel central (KLEIMAN, 1998; KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 1998).

A etnografia é considerada majoritariamente a metodologia mais apropriada para tais fins: ela estuda os interesses, visões e interpretações dos participantes dos contextos aplicados de pesquisa (KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 1998; CAVALCANTI, 2004). Os etnógrafos interpretam “o fluxo do discurso social”² (GEERTZ, 1973, p. 20) por meio da investigação de como os agentes da vida social compreendem, experienciam, produzem e representam suas realidades (MASON, 1996). Assim, fazendo etnografia, os pesquisadores buscam interpretar e comunicar “as perspectivas de significado das pessoas que estudam, do mesmo modo que um intérprete faz quando traduz o discurso de um falante ou de um escritor” (ERICKSON, 1990, p. 89).

É esse o modo em que os etnógrafos tentam servir aos propósitos políticos daqueles junto aos quais e para os quais pesquisam: eles traduzem seus discursos para a linguagem e gêneros acadêmicos no intuito de favorecerem a possibilidade de tais discursos serem mais amplamente estudados, divulgados e legitimados. Alinhado com essa perspectiva, Blommaert (2009, p. 258-259) associa a natureza “democrática e anti-hegemônica” da etnografia ao fato da mesma oferecer voz àqueles que estuda, construindo um discurso sobre os usos sociais da linguagem e as dimensões sociais do comportamento

² Todas as citações de textos em inglês aparecem na minha tradução para o português.

semiótico “que difere substancialmente das normas e expectativas estabelecidas, e que não está alinhado com o interesse dos poderosos”.

O método para se investigar a vida e o discurso social na etnografia é a experiência pessoal e o convívio direto em trabalho de campo. Os etnógrafos apenas conseguem aplicar tal método através de instrumentos humanos — eles próprios. Contudo, uma vez que a vida e o discurso são construções sociais (SPRY, 2001), o que os etnógrafos fazem enquanto instrumentos de pesquisa é mediar entre as suas próprias construções ou perspectivas de significado e aquelas dos habitantes dos contextos em estudo (DAVIES, 1999). É isso que torna o trabalho etnográfico um ato imaginativo, através do qual os etnógrafos produzem “verdades inventadas” ou “ficções verdadeiras” (CLIFFORD, 1986, p. 6).

Produzidas através da experiência e convívio junto a outros sujeitos — sendo, portanto, “extremamente particulares”, “inquietaantemente pessoais” (VAN MAANEN, 1988, p. 9) e “inerentemente parciais” (CLIFFORD, 1986, p. 7) — as narrativas etnográficas adotam necessariamente abordagens autobiográficas, nas quais os etnógrafos, personagens de ficção, ocupam um lugar central (CLIFFORD, 1986). Para Spry (2001, p. 720), a abertura de formas estilísticas na escrita acadêmica constitui uma oportunidade para se favorecer uma maior diversidade de conteúdos; é por isso que ela defende a autoetnografia enquanto “espaço para a emancipação da voz e do corpo”. Nesse sentido, para Clifford (1986, p. 26), as etnografias devem transgredir as fronteiras entre literatura e ciência, uma vez que elas resultam de uma “atividade textual híbrida” que “atravessa gêneros e disciplinas”.

A principal atividade de pesquisa que os etnógrafos executam durante a pesquisa de campo é a observação participante (ERICKSON, 1990; DAVIES, 1999), a qual consiste em observar, registrar e analisar sistematicamente tempos-espacos e interações específicas (HEATH;

STREET, 2008). Essa atividade constitui “um modo de ação teorizado” (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 1) ou uma “empreitada de construção de teoria” (HEATH; STREET, 2008, p. 29), uma vez que são os dados gerados em campo através da observação participante que devem pautar a orientação e construção da fundamentação que dará sustento teórico à análise de dados e ao relato etnográfico final.

Por essa empreitada precisar ser “tão intuitiva — ou tão radicalmente indutiva — quanto possível” (ERICKSON, 1990, p. 135), a observação participante em trabalho de campo exige flexibilidade. Flexibilidade significa começar a pesquisa apenas com um conjunto inicial de questões e uma área geral de interesse e não com hipóteses pré-estabelecidas (GEERTZ, 1973; ERICKSON, 1990; MASON, 1996), pois, se a etnografia tem como propósito interpretar o fluxo do discurso social descobrindo e comunicando as perspectivas de significado dos habitantes dos contextos aplicados, são essas perspectivas de significado que devem guiar e fundamentar as escolhas teóricas que os etnógrafos fazem durante a geração e análise de dados. Ainda, elas devem guiar e fundamentar também as perguntas de pesquisa, que devem ser consolidadas apenas nos estágios finais do processo (ERICKSON, 1990; DAVIES, 1999).

Guiadas pela flexibilidade, fundamentações teóricas baseadas em trabalho de campo etnográfico no âmbito da LA precisam ser transdisciplinares. Para Moita Lopes (2006b, p. 16), a transdisciplinaridade é necessária nessa área de conhecimento porque as áreas das ciências sociais e humanas que investigam questões relevantes a respeito das práticas de linguagem são muitas e muito diversas. Os linguistas aplicados, conseqüentemente, precisam circular por essas diferentes áreas de estudo, desafiando o conhecimento disciplinar e assumindo, portanto, uma atitude indisciplinar (MOITA LOPES, 2006a; MOITA LOPES, 2006b).

Essas são as características que definem a etnografia no âmbito da LA indisciplinar. O relato autoetnográfico a seguir as exemplifica.

2. Direitos linguísticos e educação indígena

A Constituição Federal de 1988 foi a primeira na história do Brasil em reconhecer os direitos das comunidades indígenas³. Graças a ela, elas tiveram reconhecido, dentre outros, o direito de usarem as suas “línguas maternas” e “processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental (BRASIL, 2016, p. 124). Essa novidade favoreceu a emergência de um discurso segundo o qual os “princípios básicos” das escolas indígenas, pautadas numa política educacional “diferenciada, intercultural e bilíngue”, são a “preservação e valorização” das línguas e culturas indígenas (SOUZA, 2006, p. 144). Esse novo discurso e a conjuntura jurídica que o sustenta têm propiciado de fato uma guinada radical em relação à tradição de o Estado e as igrejas usarem a escola contra as populações indígenas, como uma ferramenta “para a eliminação da diferença” e “para a assimilação à cultura e à língua nacional” (SOUZA, 2006, p. 143).

Dentro das aldeias guarani, a existência de escolas é bastante recente — a primeira delas em Santa Catarina foi inaugurada em 1994 (BRIGHENTI; NÖTZOLD, 2010). Antes disso, os poucos Guarani que frequentavam a escola o faziam em escolas regulares nas áreas urbanas próximas às aldeias. A escola do *tekoa* Itaty — fotografada na figura 1 abaixo —, na Terra Indígena — doravante TI — Morro dos Cavalos⁴, foi oficialmente inaugurada em 2002.

³ Esses direitos permanecem até hoje, contudo, violentamente ultrajados (CIMI, 2017).

⁴ O Morro dos Cavalos é uma dentre a dezena de terras indígenas localizadas na Grande Florianópolis.

Figura 1: Escola Itaty e algumas das casas da TI Morro dos Cavalos, frente à BR-101.



Fonte: Fotografia do autor, 2011.

O Ministério da Justiça demarcou oficialmente o Morro dos Cavalos como terra indígena, com 1988 hectares, em 2008. Porém, o último passo do processo demarcatório, a homologação da demarcação por parte da presidência da república, ainda não se concretizou, apesar da intensa mobilização política dos Guarani para tanto.⁵ Em decorrência dessa situação, os Guarani do Morro dos Cavalos, conforme pode ser observado na fig. 1, apenas conseguem habitar áreas restritas da TI, anexas à rodovia que a divide.

A área geral de interesse a partir da qual dei início ao meu trabalho de campo na TI Morro dos Cavalos e na escola Itaty dizia respeito a direitos humanos linguísticos escolares. Posteriormente, nos seus estágios finais, o objetivo definitivo da minha dissertação de mestrado, elaborada com base nessa experiência, foi visibilizar

⁵ Maiores informações no site oficial da comunidade no Facebook, disponível em: <https://www.facebook.com/ConexaoItaty/>. Acesso em: 28 jan. 2019.

as perspectivas guarani sobre as suas práticas de linguagem e sobre os direitos que reivindicam em relação a elas na escola, assim como a ligação entre essas práticas e reivindicações e o contexto educacional, político e econômico em que se enquadram (cf. GUEROLA, 2012).

A noção de direitos humanos linguísticos escolares que norteava inicialmente o meu raciocínio teórico mudou radicalmente quando compreendi, a partir do contato com as perspectivas de significado guarani, que os direitos humanos precisam ser reconstruídos interculturalmente (SOUSA SANTOS, 2010). O sistema capitalista tem cercado historicamente — e está cercado cada dia mais — as comunidades ditas tradicionais em minúsculos pedaços de terra — desse cerco, o Brasil é um exemplo ímpar. Uma das consequências dessa violência territorial, que inviabiliza a soberania econômica dessas comunidades, tem sido tornar os indígenas dependentes da escola e do letramento para a sua sobrevivência financeira e cultural (GUEROLA, 2012; GUEROLA, 2014; GUEROLA, 2017a). A escola e o letramento constituem hoje para os Guarani, portanto, uma necessidade, além de uma obrigação⁶, antes que um direito. Porém, a partir do momento em que os Guarani começaram a fazer um uso estratégico, em benefício da sua luta política, da escola e do letramento enquanto “armas de defesa e sobrevivência”, eles passaram a constituir, simultaneamente, direitos interculturais (GUEROLA, 2014, p. 57).

Nas nossas conversas, os professores Guarani do Morro dos Cavalos começaram a expor suas perspectivas de significado a respeito dos laços entre práticas de linguagem e território/espaço desde os primeiros dias do trabalho de campo. Tais ligações podem ser visualizadas através das seguintes palavras da liderança e professora

⁶ Segundo o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, o dever do Estado com a educação “será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica *obrigatória* e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.” (BRASIL, 2016, p. 123-124) Tal disposição se aplica indistintamente a populações não indígenas e indígenas.

Guarani Kerexu Yxapyry⁷, registradas durante a nossa entrevista em novembro de 2011:

Antigamente [...] toda criança tinha que ficar na Casa de Reza, aprendendo... o ensinamento era passado na oralidade mas ele era praticado, você chegava assim, a criança falava assim “Ô, eu quero pescar, eu quero aprender a pescar”. O vô, o tio, o pai chamava [...] o filho e ele sentava ali e ele passava todos os conhecimentos oralmente, depois ele pegava e falava “agora vamo pescar”. Então quando o filho chegasse lá no rio, tudo aquilo que o pai tinha passado ele ia praticando e aprendendo, então é assim que ele aprendia, com tudo, na agricultura, mesma coisa [...] Era toda a questão religiosa e tudo, envolvia tudo [...] Quando os europeus invadiram, começaram a catequizar, eles tiraram, tiraram a criança da Casa de Reza, do dia a dia dele, do aprendizado dele e trouxeram pra escola, a criança começou a perder os ensinamentos, começou a ficar sentado ali aprendendo a ler e escrever [...] Ai deu-se um conflito, claro, e daí a criança já não tava aprendendo aquilo que era pra ser, que era pra ele aprender, e hoje, hoje a gente já... aqui não tem como eu tar passando na oralidade [...] Não tem um rio próximo pra eles tar pescando, caça, não tem como, agricultura, piorou [...] Então pra as crianças aqui do Morro dos Cavalos crescer aprendendo a tradição é difícil [...] Ai a escola aqui eu acho importante porque [...] nós como professores temos a obrigação de passar a parte cultural, que é a questão da religião, da tradição, nem que seja no papel [...] Eu acho que se não tivesse escola a cultura hoje ia se perder. (Kerexu Yxapyry)

⁷Todos os participantes aqui referenciados autorizaram, através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a divulgação da sua imagem e nome para fins de divulgação dos resultados da pesquisa, após os caciques das suas comunidades terem autorizado, também através de TCLE, o desenvolvimento da pesquisa nas terras indígenas sob a sua liderança.

Em consonância com muitas outras lideranças e intelectuais Guarani de hoje, no seu discurso político sobre educação, Kerexu associa tempo, espaço, conhecimento e práticas de linguagem. O tempo-espaço⁸ guarani tem sofrido uma violenta transformação desde tempos imemoriais — “antigamente” —, tempos nos quais o ensino-aprendizagem tinha lugar na Casa de Reza e em lugares ao ar livre como à beira do rio. Essa violenta transformação tem tido como resultado um tempo-espaço presente no qual não há mais rios, nem lugares para caça ou para cultivo, e no qual as crianças continuam sendo *tiradas* da Casa de Reza.

De acordo com o *Mbya Reko*, filosofia e modo de viver guarani, a Casa de Reza, ou *Opy*, constitui simultaneamente o seu templo, a sua escola e o seu hospital⁹. A *Opy* fotografada na fig. 2 abaixo foi construída para albergar atividades da escola Itaty e ainda se encontra atrás da mesma. Todavia, ela se localiza fora dos limites oficiais da escola e não infreqüentemente tem sido banida como espaço para atividades escolares pela instância governamental à qual a escola Itaty é subordinada institucional e financeiramente (GUEROLA, 2012).

Figura 2: *Opy* atrás da escola Itaty, anexa à trilha principal da aldeia.



Fonte: Fotografia do autor, 2011.

⁸ Cf. Borges (2002) para uma reflexão aprofundada a respeito da visão Guarani do tempo-espaço como uma unidade indissolúvel.

⁹ Cf., por exemplo, Affonso (2014) para um estudo aprofundado a respeito da *Opy* Guarani.

Transformações no tempo-espço desencadeiam transformações nas práticas de linguagem: as ocorridas no território guarani têm tornado inviável “tar passando na oralidade”, e é essa a razão pela qual os professores Guarani hoje têm a “obrigação” de ensinar a cultura guarani “nem que seja no papel”. Essa é uma das obrigações que tem tornado a escola indígena diferenciada, intercultural e bilíngue uma necessidade compulsória e, concomitantemente, um direito humano linguístico intercultural.

3. Consequências insidiosas da invenção colonial das línguas para as escolas indígenas

A segunda mudança radical na minha empreitada de construção teórica no universo da escola indígena em Santa Catarina ocorreu quando comecei a colaborar como docente na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica na UFSC. Lá comecei a trabalhar também com lideranças e professores de comunidades Kaingang e Laklãnõ-Xokleng.

A história dessas comunidades no que diz respeito a terra, línguas e escola é significativamente diferente da do povo Guarani (cf. GUEROLA, 2018). Uma das principais diferenças é o fato de o grosso das populações Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em Santa Catarina terem se visto obrigadas a ficar confinadas em duas reservas indígenas desde as primeiras décadas do século XX. No contexto desse confinamento, a transformação do seu tempo-espço foi marcada igualmente pela violência: em primeiro lugar, por essa transformação ter se dado no âmbito de um genocídio — que, no caso dos Laklãnõ-Xokleng, reduziu a sua população a 150 indivíduos nas primeiras décadas do século XX (WIİK, 1998; WITTMANN, 2005); em segundo lugar, por os órgãos indigenistas governamentais no comando das

reservas — Serviço de Proteção ao Índio (SPI), entre 1910 e 1967, e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) posteriormente — terem orquestrado uma exploração irrestrita dos seus recursos naturais — particularmente, porém não exclusivamente, de madeiras de lei como a araucária (SANTOS, 1987; NACKE; BLOEMER, 2007) —, desflorestando as áreas. As crianças Kaingang e Laklãnõ-Xokleng foram obrigadas a frequentar as escolas construídas dentro das reservas, nas quais as línguas indígenas eram estritamente proibidas. Tal proibição foi implementada com afinco na Reserva Indígena Xapecó, onde os Kaingang eram repreendidos ou até punidos quando ouvidos falando na sua língua nativa tanto dentro da escola como fora dela (SALVARO, 2009).

A transformação do seu tempo-espaço e práticas de linguagem foi tão violenta que, hoje, os adultos Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em Santa Catarina, mesmo aqueles que tiveram a língua indígena como única língua materna, não infrequentemente vêem os seus filhos crescerem com o português como a sua única língua. Por não estar sendo aprendida mais no ambiente doméstico, muitos desses adultos desejam que os seus filhos aprendam a língua indígena na escola, num paradigma educacional diferenciado, intercultural e bilíngue.

Não obstante, dentre os adultos Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, particularmente dentre aqueles que tive o privilégio de ter como alunos na UFSC, de idades entre 25 e 60 anos, o número dos que se entendem como tendo a capacidade de ler e escrever na sua língua indígena é surpreendentemente maior que o número dos que se dizem capazes de falá-la ou entendê-la oralmente (GUEROLA, 2015a). Entretanto, a maioria daqueles meus alunos haviam sido estudantes — e já atuavam na altura como professores — em escolas indígenas ditas bilíngues. Esse dado me deixou perplexo. Perguntei-me: Como é possível que, embora pertencentes a sociedades consideradas de tradição oral, indivíduos Kaingang e Laklãnõ-Xokleng completem

a sua educação escolar sem a habilidade de falar e compreender oralmente as línguas indígenas que supostamente lêem e escrevem? O que *falar, compreender, ler e escrever* significa para eles? Quais são suas perspectivas de significado a respeito das suas línguas?

No que diz respeito à habilidade de ler e escrever em línguas que não se fala ou compreende oralmente, chegamos a concordar, depois de muitas discussões em sala, na “disciplinarização letrada” das línguas indígenas: a redução, no âmbito das escolas indígenas, das práticas discursivas nessas línguas a espaços específicos (a sala de aula), tempos (a carga horária de disciplinas específicas como *Língua Kaingang, Língua Xokleng* ou *Artes Indígenas*) e atividades focadas exclusivamente na representação escrita das mesmas (GUEROLA, 2015a, p. 564). Atestando o mesmo processo, D’Angelis (2012, p. 191) afirma que, nesse tipo de práticas, as línguas indígenas são abordadas como “línguas estrangeiras em terras indígenas”.

Enquanto refletia teoricamente a respeito da disciplinarização letrada das línguas indígenas em escolas diferenciadas bilíngues, em Guerola (2015b), pude apontar para dois problemas discursivos em textos governamentais e midiáticos sobre escolas indígenas no Brasil: i) signos ideológicos como *educação, língua* ou *cultura* são tornados monovalentes (BAKHTIN, 2006), isto é, tratados como se tivessem apenas um único significado; e ii) a agência atribuída aos atores representados nesses textos é alocada de forma visivelmente assimétrica. A identificação desses fenômenos ajuda a vislumbrar o modo em que indivíduos e comunidades indígenas são representados, em leis e matérias de telejornais sobre as suas escolas, enquanto agentes passivos, destinatários de políticas desenhadas e implementadas *para eles* por parte do Estado. Simultaneamente, nesses discursos, as noções de educação ou língua que os permeiam nunca são colocadas em discussão. Por serem considerados monovalentes, a diversidade de significados que podem ser atribuídos

a esses conceitos é abafada, e, conseqüentemente, apenas um único significado (hegemônico) é suposto para eles.

Por conta do abafamento da diversidade de significados que lhes podem ser atribuídas, as línguas têm sido historicamente reduzidas — tal como foram nos textos analisados em Guerola (2015b) — a “ficções convenientes de sala de aula” (HARRIS 2010, n.p), as quais, segundo Bakhtin (2006, p. 110), limitam nossas práticas de linguagem e nos distanciam da “realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais”. Para Harris (2010, n.p), tais ficções são reforçadas por governos que buscam impor às populações sob o seu controle uma “camisa de força normativa num fluxo aberto de relações entre atos linguísticos e o mundo”. Para Makoni e Pennycook (2006) e para Garcés (2007), essa *invenção* simbólica e epistemologicamente violenta e racista a respeito das línguas constitui um elemento fundamental do projeto colonial.

Aqui é importante apontar que, de acordo com Makoni e Pennycook (2006, p. 21-31), as formas de se pensar sobre a linguagem “não são apenas uma questão conceitual”. Antes, elas têm “efeitos potencialmente negativos” sobre os usuários das línguas, donde o “imperativo político de se trabalhar em direção à sua desinvenção e à reformulação de conceitos básicos da Linguística e da Linguística Aplicada”. A desinvenção e reinvenção das línguas pode evitar as “consequências insidiosas” que a invenção colonial das mesmas temido para as comunidades indígenas: essas consequências podem estar na raiz do insucesso de muitos professores indígenas em Santa Catarina nas suas tentativas de ensinarem as línguas que tão ansiosamente desejam ensinar — e que tão ansiosamente se espera que consigam ensinar.

Maria Librantina Campos, uma das anciãs e sábias da TI Xapecó, na sua palestra no primeiro dos grandes encontros organizados no contexto kaingang pelo programa de formação continuada de

professores *Ação Saberes Indígenas na Escola* em Santa Catarina — doravante ASIE-SC —, em 2015, discursou sobre tal insucesso nos seguintes termos:

Se deixar desse jeito, do jeito que tá indo, vai tudo água abaixo. Já tá terminando. Já, pra encurtar, a língua kaingang já tá muito pouquinho. É muito poucas pessoa que fala a língua kaingang! Às vezes eu comento com o compadre Pedro: “É vergonhoso a gente falar dos nossos irmão índio, que estudam anos e anos a língua kaingang com os professor: ‘eu sou professor de língua kaingang, eu tô dando aula de língua kaingang’. Mas qual é o aluno que hoje é dominante da língua kaingang?! Não tem! Eu falo porque eu tenho os meus filho, tudo eles estudaram a língua kaingang, mas nenhum é dominante da língua! (Maria Librantina Campos, registro audiovisual disponível em: <https://vimeo.com/202534537¹⁰>).

Durante o planejamento da ASIE-SC — programa¹¹ em cuja equipe de coordenação tive o privilégio de atuar entre 2015 e 2017 —, os professores indígenas demandaram ficar a cargo da organização e desenvolvimento de reuniões de especialistas em educação indígena. Nessas reuniões — ou *Grandes Encontros*, como viriam a ser chamadas, organizadas nas terras indígenas separadamente em cada contexto étnico — os professores partilhariam e debateriam, sob a orientação de sábios e lideranças, as suas experiências e perspectivas em relação à educação indígena e em relação a como a escola diferenciada pode vir a fortalecê-la. Eles escolheriam as datas e locais nos quais os encontros teriam lugar, selecionariam e convidariam os

¹⁰ Acesso aos registros audiovisuais dos depoimentos através da senha “asiesc”.

¹¹ O programa de formação continuada de professores indígenas *Ação Saberes Indígenas na Escola* foi organizado em nível nacional, entre 2013 e 2018, pela hoje extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação, e foi implementado em SC pela UFSC, particularmente como projeto de extensão no âmbito do Museu de Arqueologia e Etnologia Oswaldo Rodrigues Cabral. Mais informação em: <http://saberresindigenas.ufsc.br>. Acesso em: 29 janeiro 2019.

palestrantes e organizariam as atividades, governando diretamente sobre a configuração espaço-temporal dos encontros.

E assim fizeram. A seguir, disserto sobre as suas escolhas sobre o espaço-tempo — especificamente sobre os locais escolhidos para os grandes encontros de 2015 e 2016 — e sobre o impacto dessas escolhas nas práticas de linguagem constituídas neles. Assim fazendo, estarei pronto por fim para fundamentar teoricamente as línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng enquanto processos sociais.

4. A experiência da *ação saberes indígenas na escola*

Dado que as comunidades Guarani são pequenas — com uma média de 20 famílias em cada uma delas —, as suas escolas também o são, particularmente perante o desafio de sediarem reuniões de mais de 200 participantes entre professores, lideranças, sábios, professores universitários e técnicos e autoridades de instituições educacionais e outros órgãos públicos que atuam diretamente nas comunidades indígenas, como a FUNAI, a SESAI ou o Ministério Público Federal. Assim, outros locais para os grandes encontros precisariam ser escolhidos.

O local do primeiro grande encontro guarani da ASIE-SC, ocorrido em julho de 2015, foi o galpão que aparece representado nas figs. 3 e 4 abaixo, anexo à escola do *tekoa* ou aldeia Marangatu. O local escolhido para o segundo, ocorrido no *tekoa* Yvyã Yvate em outubro daquele mesmo ano, foi uma tenda alugada especialmente para a ocasião, fotografada na fig. 5. As lideranças do *tekoa* Mymba Roka, que receberia o terceiro grande encontro, em maio de 2016, fizeram a solicitação de receberem o recurso que seria empregado na locação de outra tenda para eles próprios construírem um espaço, representado nas figs. 6 e 7, especialmente concebido para o evento.

A mesma solicitação foi feita pelas lideranças do *tekoa* Vy'a, cujos membros construíram a *Oo Jere* — casa redonda — representada nas figs. 8, 9 e 10, para o quarto grande encontro, ocorrido em novembro de 2016.

Figuras 3 e 4: Local do I Grande Encontro Guarani da ASIE-SC, no *tekoa* Marangatu.



Fonte: Fotografias do autor, 2015.

Figura 5: Local do II Grande Encontro Guarani da ASIE-SC, no *tekoa* Yvyã Yvate.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Figuras 6 e 7: Local do III Grande Encontro Guarani da ASIE-SC, no *tekoa* Mymba Roka.



Fonte: Fotografias do autor, 2016.

Figuras 8, 9 e 10 - Local do IV Grande Encontro Guarani da ASIE-SC, no *tekoa* Vy'a.





Fonte: Fotografias do autor, 2016.

Esses quatro locais compartilham diversas características: aqueles que se reuniram no seu interior para assistirem às discussões e palestras sentavam em bancos de madeira — como os da fig. 10 —, tendo as paredes como encosto — conforme podemos ver na fig. 4. Quando o número de assistentes era elevado, fileiras concêntricas de cadeiras e bancos se formavam em disposição paralela àquelas junto às paredes — como é possível observar nas figs. 9 e 5¹². Quando possível, uma das paredes ficava sem assentos — como se vê na fig. 5 — ou com assentos reservados apenas para os sábios — como é o caso entre as duas portas na fig. 9 —, esse espaço servindo como margem de um estrado invisível sobre o qual os anciões e sábios faziam uso da palavra. Em Guerola (2017b, p. 186), minha tese de doutorado, desenvolvida no âmbito da ASIE-SC, me referi a esse estrado como um “vão discursivo”, onde os enunciadores Guarani, “principalmente aqueles pertencentes às gerações mais velhas [*xeramôï* e *xejaryi*],

¹² Na tenda, as paredes eram, por assim dizer, imateriais, e os bancos, cadeiras de plástico.

discursam caminhando [...], perambulando em ambos os sentidos enquanto buscam inspiração fumando os seus *petyngua*”. Na fig. 4, um amplo vão discursivo pode ser notado em frente ao sábio fotografado fazendo uso da palavra. Nas figs. 5 e 9, embora menores, outros vãos discursivos podem ser notados, circundados pelas fileiras concêntricas de assistentes, muitos dos quais fumavam também os seus *petyngua* — nome para o cachimbo guarani — para se concentrarem nas falas dos palestrantes. Imagens como as figs. 7 e 10 ilustram a onipresença do fogo, cujas brasas serviam para acender o fumo dos *petyngua* e cujas chamas esquentavam a água do *ka’a*, ou chimarrão, que os Guarani tomavam nas cuias que faziam circular entre todos os presentes — nas imagens, contudo, apenas as brasas e algumas toras nas fogueiras apagadas podem ser percebidas.

Essas características espelham a organização espacial da *Opy*, o lugar sagrado de conhecimento para os Guarani: a disposição dos assistentes sentados em bancos encostados na parede, a presença do fogo no centro do vão discursivo, a parede destinada à autoridade — no caso da *Opy*, o *ambá*, ou altar, com os instrumentos musicais, sendo essa parede o lugar a que os rezadores se dirigem para, após fumarem sobre os instrumentos, começarem a entoar seus rezos ou a proferir seus discursos —, a fala e a escuta auxiliadas pela fumaça dos *petyngua*, as cuias de *ka’a* passando de mão em mão.

Com base nessa organização espacial, a organização do tempo também espelhou em boa medida a organização do tempo ao redor da *Opy* e dentro dela: as palestras e atividades da manhã e da tarde foram precedidas pelos cantos dos corais infantis e encerradas com a dança dos *xondaro*, a dança dos guerreiros Guarani, na qual testam sua atenção e destreza física perante os desafiadores e imprevisíveis movimentos do seu chefe ou *xondaro ruvitcha* — tanto o trabalho dos corais como dos *xondaro* ocorre, via de regra, no terreiro em frente à *Opy*. Por outro lado, ao contrário do que costumeiramente ocorre em

eventos acadêmicos, o uso da palavra não foi estritamente regulado: não foi regulada a ordem na qual os palestrantes interviriam nem a duração das suas falas, o que espelha a forma em que as práticas de linguagem ocorrem dentro da *Opy*. Em todas as práticas de linguagem dentro desses espaços — com exceção daquelas nas quais se buscava diretamente a escuta e compreensão dos não indígenas —, foi constituída a língua guarani, língua costumeiramente constituída em todas as práticas de linguagem que ocorrem dentro da *Opy*.

Já as atividades dos grandes encontros da ASIE-SC no contexto laklãnõ-xokleng foram planejadas para acontecer em diferentes locais em diferentes períodos do dia. De manhã e de tarde, as atividades ocorreriam dentro das escolas da TI Ibirama-Laklãnõ¹³ — dentro da escola Laklãnõ, fotografada na fig. 11, no primeiro grande encontro, em agosto de 2015; na escola Vanhecu Patté, fotografada na fig. 12, no segundo, em outubro de 2015; e na escola João Bonelli, fotografada na fig. 13, no terceiro e quarto encontros, ocorridos respectivamente em março e novembro de 2016. As atividades à noite ocorreriam fora da escola, ao redor do fogo — veja-se a fig. 14 para o primeiro grande encontro, a fig. 15 para o segundo e a fig. 16 para o terceiro e o quarto.

¹³ A TI Ibirama-Laklãnõ, com 14.084 hectares, localizada no Alto Vale do Itajaí, foi a reserva — inicialmente denominada “Duque de Caxias” — na qual os Laklãnõ-Xokleng foram confinados pelo SPI na nova era *fora do mato*, a partir da *pacificação* ocorrida em 1914 (LOCH, 2004; WITTMANN, 2005; WITTMANN, 2011). Desde 1998, os Laklãnõ-Xokleng estão lutando — ainda infrutiferamente, porém — para que o tamanho da área seja ampliado para 37.018 hectares — com base num estudo de identificação e delimitação da área efetivado na altura pela FUNAI a partir de depoimentos dos sábios-anciões quanto à identificação de locais de antigas aldeias, cemitérios, sítios arqueológicos e outros lugares sagrados e de uso tradicional.

Figura 11: Interior da escola Laklãnõ durante o I Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng da ASIE-SC.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Figura 12: Interior da escola Vanhecu Patte durante o II Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng da ASIE-SC.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Figura 13: Escola João Bonelli durante o III Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng da ASIE-SC.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Figura 14: Anciões e professores ao redor da fogueira durante o I Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng da ASIE-SC.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Figura 15: Anciões e alunos ao redor do fogo durante o II Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng da ASIE-SC.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Figura 16: Fogueira na área externa da escola João Bonelli durante o IV Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng da ASIE-SC.



Fonte: Fotografia do autor, 2016.

As razões para as escolas laklãnõ-xokleng terem sido escolhidas como locais para sediar as atividades matutinas e vespertinas dos grandes encontros estão relacionadas não apenas com o fato dos prédios das escolas possuírem espaço suficiente para acomodarem o público esperado. Elas também estão ligadas ao fato de, em grande medida por terem ficado sob tutela do SPI e da FUNAI durante tantas décadas — foi sob o comando dessas instituições que as escolas foram introduzidas nas suas terras já na década de 1940 (WEBER, 2007) —, os Laklãnõ-Xokleng já terem se acostumado com a escola como espaço privilegiado para o ensino-aprendizagem: hoje em dia entendem que, se é para se falar de educação, as escolas são o espaço adequado para tanto.

Como pode ser observado parcialmente nas figs. 11 e 12, a organização dos espaços para as atividades diurnas espelhava a das salas de aula — cadeiras organizadas em fileiras paralelas defronte à mesa das autoridades. Nesse arranjo espacial, habitual em atividades acadêmico-escolares, os professores Laklãnõ-Xokleng ficaram surpresos e contrariados quando, durante o primeiro grande encontro, os anciões convidados enquanto especialistas em educação laklãnõ-xokleng recusaram com veemência o convite a ocuparem as cadeiras reservadas para eles na mesa de autoridades. Em prol de se evitar uma nova situação de constrangimento, o espaço foi organizado de forma diferente em encontros posteriores, como pode se ver na fig. 13.

É inegável o caráter translíngue (GARCÍA, 2009) das práticas de linguagem laklãnõ-xokleng, nas quais recursos do laklãnõ-xokleng e do português são combinados em função da performance identitária dos falantes e dos seus propósitos comunicativos. Todavia, é possível afirmar que, dentro da organização espacial descrita acima, as práticas de linguagem entre os anciões e professores Laklãnõ-Xokleng constituíram um português translíngue e não um laklãnõ-

xokleng translíngue, particularmente por os não falantes de laklãnõ-xokleng termos podido acompanhar as discussões e participar ativamente nelas.

À noite, porém, a situação era diferente. Dispostos ao redor da fogueira — quer na área externa da escola Laklãnõ, na fig. 14; quer dentro da casa de artesanato erguida atrás da escola Vanhecu Patte, na fig. 15; quer sob o telhado de palha da construção anexa à escola João Bonelli, na fig. 16 — os mesmos indivíduos que durante o dia tinham passado horas constituindo um português translíngue dentro da escola, espontaneamente performavam suas práticas de linguagem num laklãnõ-xokleng translíngue. Tal fenômeno pôde ser testemunhado em todos e cada um dos encontros: independentemente do tema tratado, os Laklãnõ-Xokleng fluíam espontaneamente na sua língua nativa ao redor da fogueira, com as gargalhadas hilárias e contagiantes que costumam ressoar nas suas práticas nessa língua. Independentemente do tema abordado, o público assistente se embrenhava com entusiasmo na escuta das palavras dos sábios e anciões que, ao redor do fogo — ao contrário do que no interior da escola —, se sentiam confortáveis para assumirem o seu papel de autoridades e se dirigirem enquanto tais aos seus parentes, em laklãnõ-xokleng.

Outros locais que os professores Laklãnõ-Xokleng consideram particularmente adequados para o fluxo da língua laklãnõ-xokleng é no mato e à beira do rio. Nesses espaços, de acordo com os seus depoimentos, as práticas de linguagem são substancialmente diferentes daquelas que acontecem dentro da escola. Os seguintes depoimentos a esse respeito foram enunciados durante o I Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng da ASIE-SC:

Aqui [dentro da escola] é o ambiente que o ancião vai contar a história de uma maneira. Ali fora ele vai contar de outra forma. São todas essas coisas... Então...

no mato, são outras coisas. E aí começa a vir passar filme na mente dos anciões e eles começam a lembrar das coisa pra contar (Copacãm Tschucambang, registro audiovisual disponível em: <https://vimeo.com/202546511>).

Eu sei o nome das madeiras, dos animais, porque eu me criei — alguns mais velhos sabem — que eu me criei com a minha vó, meu tio Munhã, desde pequeno ia no mato com ele. Então, nome de muitas madeira eu sei. Agora, tanto tempo que não fui mais pro mato que até esqueci. Eu vendo, vou lembrar. Agora, imagina as pessoas que nunca tiveram no mato... Nunca vão saber! (Copacãm Tschucambang, registro audiovisual disponível em: <https://vimeo.com/202542195>).

Hoje nossos filho, meus neto, não sabe nada [...] que nem meus filho, não tiveram tempo de eu chegar e levar eles lá, “vamo aprender aqui: o nome dessa madeira é assim, o nome daquela é assim...” Eles têm que tar na escola. Eu já fui diferente: eu ia pra escola, ficava, uns dias ia lá pescar com os meus pai, lá ele me ensinava o nome dos peixe... Então aí voltava pra escola, ficava uns três, quatro dia. Então parece que ficou... antigamente era melhor, e hoje tá difícil. (João Paté, registro audiovisual disponível em: <https://vimeo.com/202542500>).

A partir das palavras do professor e liderança Copacãm Tschucambang e do ancião e sábio João Paté, é possível apontar mais uma vez para o vínculo entre espaço, tempo, conhecimento e língua. Certos locais favorecem a enunciação de certos discursos, sobre certos conhecimentos, enunciados através de certas palavras e línguas. Ao redor da fogueira, no mato ou na beira do rio, discursos e memórias abrem passagem para as palavras e a língua através das quais foram vivenciados originalmente. Para que essa língua possa ser ensinada a novos aprendizes, esses lugares não apenas precisam ser revisitados como frequentados com assiduidade — para tanto, a

disponibilidade de tempo é essencial. Para os Laklãnõ-Xokleng, o fato de não estarem frequentando mais esses lugares e de não disporem de tempo para tal fim — por terem que empregar esse tempo em outros espaços, como, por exemplo, no interior das escolas, nos quais a língua laklãnõ-xokleng não é constituída — resulta prejudicial para que os membros das novas gerações consigam aprender a língua com os seus parentes mais velhos.

Contudo, para que possam ser frequentados, é necessário, em primeiro lugar, que os lugares onde os discursos e línguas indígenas têm sido tradicionalmente performados ainda se encontrem acessíveis. Porém, na TI Xapecó, vítima de uma exploração ambiental desmesurada durante décadas — na qual residem atualmente mais de 5000 Kaingang —, esses lugares virtualmente não existem mais, não estando mais, portanto, à disposição de estudantes e professores:

A realidade é diferente: não tem mais matas. Talvez isso seja nossa grande dificuldade. Então, o que trabalhar agora dentro das leis que garante pra nós? Mas o que que eu vou trabalhar enquanto professor Kaingang? Que conteúdos eu vou trabalhar com os meus alunos quando quer que eles continuem sendo povo Kaingang? Outra coisa: quando não tem-se mais a mata, muda todo o sistema. As roças, por exemplo, muda todo o sistema... não existe mais. (Pedro Kresó de Assis, registro audiovisual disponível em: <https://vimeo.com/202545344>).

Meu esposo... várias vezes nós dois em casa, olhando para poucos de mata que nós temos. Até muitas vezes nós comentava: “por que será que os pássaro, os animais que existia no mato no passado, estão sumindo?” [...] Queremos uma reserva para criar, criar a mata, criar as abelha, criar caça. Não para granjear, não para envenenar a terra. Para criar peixe, não para contaminar as água, os rio, que antes nós não tomava água com cloro, nós tomava água pura, água natural,

fazia bem para o nosso organismo. E hoje estão tudo diferente. Quantos vêm que é diferente nas aldeia? Eu vejo que é diferente, porque muitos estão acabando com as mata nas aldeia [...] Nós temos até medo de tirar [ervas, plantas] no meio das granja, porque nós temos medo até de comer algumas comida intoxicada de veneno. Nós temos medo até de beber a água dos rios! (Marilene Feliciano, registro audiovisual disponível em: <https://vimeo.com/202545432>).

Tal como afirmado por Silva (2002) e Fernandes e Piovezana (2015), a mata virgem — por ela ter representado tradicionalmente a fonte por excelência de alimento e de remédio, assim como por ela ser a morada dos espíritos e dos guias animais que dão poder aos xamãs ou *kuiã* Kaingang — tem desempenhado desde tempos imemoriáveis um papel estratégico na mitologia, ideologia e sociologia Kaingang — o próprio etnônimo *Kaingang* significa “homens do mato”. A extinção da mata virgem do universo kaingang, junto à acirrada poluição do meio-ambiente por parte das atividades do agro-negócio, tem acarretado a transformação radical de “todo o sistema”, do processo social kaingang como um todo e, com ele, das práticas de linguagem que ocorrem dentro dele e que outrora constituíam a língua kaingang.

É significativo apontar aqui que todos os grandes encontros kaingang da ASIE-SC foram planejados pelos professores para ocorrerem exclusivamente dentro das escolas ou de espaços organizados de forma análoga à sala de aula — dentro da escola Cacique Vanhkrê, na fig. 17, em setembro de 2015 e novembro de 2016; dentro de um galpão, na fig. 18, anexo à escola Cacique Pirã, em outubro de 2015; e dentro da escola Fen’no, na fig. 19, em março de 2016. De acordo com a teoria em favor da qual arguo nas considerações finais a seguir, não surpreende, portanto, que dentro desses espaços — e, conseqüentemente, em todos os encontros kaingang da ASIE-SC — a única língua constituída fosse o português translíngue.

Figura 17: A escola Cacique Vanhkrê durante o I Grande Encontro Kaingang da ASIE-SC.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Figura 18: Galpão anexo à escola Cacique Pirã durante o II Grande Encontro Kaingang da ASIE-SC.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Figura 19: Escola Fen'no durante o III Grande Encontro Kaingang da ASIE-SC.



Fonte: Fotografia do autor, 2016.

5. Línguas como processos sociais e demarcação de terras indígenas

Com base no relato etnográfico acima, no qual expus uma pequena parte do meu trabalho de campo junto aos meus parceiros Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, é possível agora sistematizar a contribuição que trago aqui para a reinvenção e fundamentação teórica das línguas indígenas enquanto processos sociais — compreensão natural da linguagem desde uma perspectiva etnográfica, segundo Blommaert (2009).

Em prol dessa reinvenção, recorro a Bakhtin (2006, p. 126), para quem a linguagem é um fluxo ou “corrente de comunicação verbal ininterrupta”. Essa corrente é composta por “ações executadas por gente num ambiente social” (BLOMMAERT, 2009, p. 264), ações semióticas — enunciações, nos termos de Bakhtin (2006) — que são um produto da interação social — “realidade fundamental” ou “verdadeira substância” da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125) — e cuja forma e conteúdo são determinados pela situação em que são produzidas. Recorro também a Pennycook (2010, p. 1), para quem a linguagem é uma forma de ação em lugares e tempos específicos, uma “prática local por meio da qual as línguas constituem um produto das atividades profundamente sociais e culturais nas quais as pessoas se engajam”.

Assim, se as línguas consistem numa série de práticas e ações locais em tempos e espaços específicos, elas precisam ser consideradas criações histórico-geográficas e não podem “ser tratadas de forma autônoma em relação ao fluxo mais geral de mudanças histórico-geográficas” (HARVEY, 1996, p. 88). Ademais, se a linguagem é ação histórico-geográfica, os falantes não podem ser considerados usuários das línguas e sim “fazedores de línguas, que é, por sinal, o seu papel natural na evolução infinda da comunicação humana” (HARRIS, 2010, n.p).

Pode-se dizer, assim, que, reinventadas à luz da definição de processos sociais de Harvey (1996, p. 79), as línguas e as correntes de ações semióticas que as constituem resultam da articulação dos seguintes elementos: 1) práticas materiais; 2) instituições; 3) relações sociais; 4) poder; 5) discursos; 6) crenças, valores e desejos. As línguas “internalizam” todos os elementos dos processos sociais. Porém, cada um desses elementos em si mesmo internaliza todos os outros, pois cada um deles “é constituído enquanto relação interna dos outros dentro do fluxo de vida material e social” (HARVEY, 1996, p. 80).

As práticas materiais organizam tempos e espaços em arranjos específicos, enquanto, simultaneamente, tempos e espaços específicos e os seus arranjos favorecem certas práticas materiais em detrimento de outras. Por internalizarem todos os elementos dos processos sociais, arranjos espaço-temporais e as práticas materiais a eles relacionados estabelecem ordens sociais particulares ao alocarem certos indivíduos e atividades em tempos e espaços específicos, estabelecendo assim hierarquias ao atribuírem poder de forma desigual aos sujeitos nelas engajados. Quando arranjos espaço-temporais, práticas materiais e relações sociais e de poder se firmam de forma duradoura, firmam-se instituições. As instituições, por sua vez, manifestam e reificam — e encontram sustento em — certas crenças, valores e desejos, favorecendo certos discursos enquanto inibem outros. Os processos sociais resultam da articulação de todos esses momentos, assim como fazem, quando compreendidas enquanto processos sociais, as línguas.

A educação escolar indígena constitui hoje um direito apenas por ter se tornado primeiramente uma obrigação e uma necessidade da qual os indígenas dependem para a sua sobrevivência econômica e cultural em decorrência do assédio do capitalismo que usurpa, explora, desmata e polui as suas terras. Esse direito é intercultural

porque os indígenas têm se apropriado da escola enquanto ferramenta de defesa e sobrevivência que deve servir aos propósitos e interesses da sua luta política. O ensino-aprendizagem de línguas indígenas constitui, dentro desse paradigma educacional e político, também um direito intercultural, que deve ser garantido dentro de uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue. Porém, para que essa aprendizagem resulte bem sucedida e sirva realmente aos interesses das comunidades, é necessário desinventar e reinventar as línguas em prol da superação das consequências insidiosas da invenção colonial das mesmas.

Os grandes encontros de especialistas em educação indígena organizados no âmbito do programa de formação de professores *Ação Saberes Indígenas na Escola* em Santa Catarina ilustraram, da mesma forma que este artigo buscou ilustrar, que certos tempos-espacos, como, por exemplo, o interior da *Opy* para os Guarani e ao redor da fogueira, no mato ou à beira do rio para os Laklãnõ-Xokleng — e não outros, principalmente se obedecerem à organização espaço-temporal tradicional das salas de aula — propiciam certas práticas materiais que favorecem uma ordem social na qual os mais velhos e os sábios acreditados pelos princípios epistemológicos indígenas recebem, e se sentem confortáveis para receber, o grau mais alto de poder simbólico. No âmbito das práticas materiais propiciadas por esses espaços-tempos e seus arranjos, suas crenças, valores e desejos podem ser transmitidos através dos seus discursos, favorecidos pelas instituições construídas com base neles. Os processos sociais guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng eram assim até a violenta transformação do seu tempo-espaco. Essa era sua língua, a língua que tanto desejam conseguir aprender e ensinar através de uma escola diferenciada, intercultural e bilíngue.

Em prol do fortalecimento das línguas indígenas e do seu ensino e aprendizagem, os espaços-tempos indígenas e as práticas materiais, relações sociais e de poder, instituições, discursos, crenças, valores e desejos associados a eles — isto é, seus processos sociais como um todo — precisam ser fortalecidos. A medida mais eficaz para tanto, defendem eles, é a demarcação das suas terras, política indispensável, portanto, para o fortalecimento das suas línguas; política indispensável, linguisticamente ou não, para a sua sobrevivência.

Referências

AFFONSO, A. M. R. Y. *De pessoas e palavras entre os Guarani-Mbya*. 2014. 380 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BLOMMAERT, J. Ethnography and democracy: Hymes's political theory of language. *Text & Talk*, v. 29, n. 3, p. 257-276, 2009.

BLOMMAERT, J.; DONG J. *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

BORGES, L. C. Os Guarani Mbyá e a categoria tempo. *Tellus*, v. 2, n. 2, p. 105-122, 2002. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/14/24>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRIGHENTI, C. A. Terras Indígenas em Santa Catarina. In: NÖTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; BRINGMANN, S. F. (eds.). *Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate*. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 255-277.

BRIGHENTI, C. A.; NÖTZOLD, A. L. V. Educação guarani e educação escolar: Desafios da experiência mbya e nhandeva. *Cadernos do LEME*, v. 2, n. 2, p. 22-40, 2010. Disponível em: <http://www.leme.ufcg.edu.br/cadernosdoleme/index.php/e-leme/article/view/24/22>. Acesso em: 29 jan. 2019.

CAVALCANTI, M. C. Applied Linguistics: Brazilian perspectives. *AILA Review*, v. 17, p. 23-30, 2004.

CIMI - Conselho Indigenista Missionário. *Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil – dados de 2016*. Disponível em: https://www.cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2016-Cimi.pdf. Acesso em: 29 jan. 2019.

CLIFFORD, J. Introduction: partial truths. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. E. (eds.). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 1986. p. 1-26.

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

DAVIES, C. A. *Reflexive ethnography: a guide to researching selves and others*. Londres; Nova Iorque: Routledge, 1999.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (eds.). *Qualitative methods: a project of the American Educational Research Association*. Londres; Nova Iorque: Macmillan Publishing Company, 1990. p. 75-194.

FERNANDES, R. C.; PIOVEZANA, L. Perspectivas kaingang sobre o direito territorial e ambiental no sul do Brasil. *Ambiente & Sociedade*, v. 18, n. 2, p. 115-132, 2015.

GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, & Instituto Pensar, 2007. p. 217-242.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. West Sussex: Wiley Blackwell, 2009.

GEERTZ, C. *The interpretation of cultures: selected essays* by Clifford Geertz. Nova Iorque: Basic Books, 1973.

GUEROLA, C. M. “Às vezes tem pessoas que não querem nem ouvir, que não dão direito de falar pro indígena”: A reconstrução intercultural dos direitos humanos lingüísticos na escola Itaty da aldeia guarani do Morro dos Cavalos. 2012. (Dissertação em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PLLGO513-D.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

GUEROLA, C.M. A reconstrução intercultural dos direitos humanos lingüísticos escolares guarani: horizontes sociais e letramento. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 53, p. 225-241, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132014000100012>. Acesso em: 28 jan. 2019.

GUEROLA, C. M. A disciplinarização letrada das línguas indígenas no Sul do Brasil: uma abordagem discursiva. *Estudos Linguísticos*, v. 44, p. 559-573, 2015a. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/994/576>. Acesso em: 28 jan. 2019.

GUEROLA, C. M. Proporcionar aos índios a valorização das suas línguas?! Problemas discursivos na diferenciação da escola indígena. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, p. 779-807, 2015b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820156311>. Acesso em: 28 jan. 2019.

GUEROLA, C. M. “Os alunos teriam que estudar para poder comprar comida”: a escola guarani como necessidade, obrigação e direito. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, p. 1-25, 2017a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227159>. Acesso em: 28 jan. 2019.

GUEROLA, C. M. “*Se nós não fosse guerreiro nós não existia mais aqui*”: ensinoaprendizagem de línguas para fortalecimento da luta Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng. 2017b. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PLLGo674-T.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

GUEROLA, C. M. Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em Santa Catarina: Terra, história e política linguística. *PAPIA*, v. 28, p. 51-81, 2018. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/3031/pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

HARRIS, R. *Integrationism: a very brief introduction*. 2010. Disponível em: http://www.royharrisonline.com/integrational_linguistics/integrationism_introduction.html. Acesso em: 29 jan. 2019.

HARVEY, D. *Justice, nature and the geography of difference*. Oxford: Blackwell, 1996.

HEATH, S. B.; STREET, B. *On ethnography: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press, 2008.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (eds.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.

KLEIMAN, A. ; CAVALCANTI, M. C. O DLA: uma história de muitas faces, um mosaico de muitas histórias. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. (eds.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 9-26.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (ed.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LOCH, S. *Arquiteturas xoklengs contemporâneas: uma introdução à antropologia do espaço na Terra Indígena de Ibirama*. 2004. Dissertação (Doutorado em Antropologia Social) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88156/205561.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jan. 2019.

MAANEN, J. *Tales of the field. On writing ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 1-41.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: SAGE, 1996.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (eds.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (ed.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (ed.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 13-44.

NACKE, A.; BLOEMER, N. M. S. As áreas indígenas Kaingang no oeste catarinense. In: NACKE, A. (ed.). *Os Kaingang no Oeste Catarinense: tradição e atualidade*. Chapecó: Argos, 2007. p. 43-77.

PENNYCOOK, A. *Language as a local practice*. Abingdom & New York: Routledge, 2010.

SALVARO, T. D. *De geração em geração e o lápis na mão: o processo de revitalização da língua kaingang na educação escolar indígena/Terra Indígena Xapecó - SC. 2009. Dissertação (Mestrado em história) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93325/263916.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jan. 2019.*

SANTOS, S. C. A barragem de Ibirama e os índios. *Geosul*, v. 2, n. 4, p. 42-47, 1987. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12673>. Acesso em: 29 jan. 2019.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (eds.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SILVA, S. B. Dualismo e cosmologia kaingang: o xamã e o domínio da floresta. *Horizontes Antropológicos*, v. 8, n. 18, p. 189-209, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v8n18/19062.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

SOUSA SANTOS, B. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce, 2010.

SOUZA, L. M. T. M. Entering a culture quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 135-169.

SPRY, T. Performing autoethnography: an embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, v. 7, n. 6, p. 706-732, 2001. Disponível em: <http://www.nyu.edu/pages/classes/bkg/methods/spry.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

WEBER, C. *Tornar-se professora Xokleng/Laklãnõ: escolarização, ensino superior e identidade étnica. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90249/247688.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jan. 2019.*

WIIK, F. B. Doenças e transformação sociocultural entre os índios Xokleng. *Revista de Divulgação Cultural*, v. 20, n. 64, p. 59-67, 1998.

WITTMANN, L. T. *Atos do contato: histórias do povo indígena Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926)*. 2005. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/281423/1/Wittmann_LuisaTombini_M.pdf. Acesso em: 29 jan. 2019.

Agradecimentos

Meu mais sincero agradecimento a todas as comunidades e professores Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng com quem tenho tido o privilégio de trabalhar ao longo destes anos. Agradeço também à CAPES e ao CNPq pelas bolsas de estudo que possibilitaram a elaboração da minha dissertação de mestrado e da minha tese de doutorado, assim como ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, à Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica e à Ação Saberes Indígenas na Escola em Santa Catarina.

Como citar

GUEROLA, Carlos Maroto. A demarcação de terras indígenas como política linguística. *Revista da Abralin*, v. 17, n. 2, p. 102-143, 2018.

Recebido em 31/01/2019 e aceito em 18/04/2019