



INDIAMARA PALIANO

**Situação sociolinguística da língua Kaingang falada na E.I.E.B Cacique Vanhkre  
na aldeia Sede – T.I. Xapecó (SC)**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras  
Português e Espanhol – Licenciatura, UFES, *Campus* Chapecó, como requisito parcial  
para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora prof.<sup>a</sup> Dra. Dulce do Carmo Franceschini

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:  
14/12/2023. BANCA EXAMINADORA

Dulce do Carmo Franceschini

Prof.<sup>a</sup> Dra. Dulce do Carmo  
Franceschini(UFES)

Cristiane Horst

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristiane Horst (UFES)

Denize de Souza Carneiro

Prof.<sup>a</sup> Me. Denize de Souza Carneiro (UFOPA)

# SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA <sup>1</sup> DA LÍNGUA KAINGANG FALADA NA E.I.E.B CACIQUE VANHKRE NA ALDEIA SEDE – T.I. XAPECÓ (SC)

INDIAMARA PALIANO<sup>2</sup>

INDYPALY@GMAIL.COM

**RESUMO:** Neste artigo, apresentaremos uma análise da situação sociolinguística das línguas kaingang e portuguesa na E.I.E.B Cacique Vanhkre, localizada na Aldeia Sede da Terra Indígena Xaçepó - Oeste de Santa Catarina, pertencente administrativamente aos municípios de Entre Rios e Ipuçu. Nessa Terra Indígena, vivem cerca de 6.000 indígenas, distribuídos em 16 aldeias. Na Aldeia Sede, residem cerca de 1.000 indígenas, sendo a maioria da etnia Kaingang, e são usadas quotidianamente as línguas kaingang e portuguesa. O objetivo deste estudo foi analisar o nível de bilinguismo dos professores, que atuam na E.I.E.B Cacique Vanhkre, e a função das línguas kaingang e portuguesa. Nessa escola, lecionam 60 docentes, sendo que 31 pertencem ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, e foram matriculados cerca de 671 (seiscentos e setenta e um) alunos em 2023. Utilizou-se para este estudo, principalmente, Joshua Fishman (1964), que trata da questão do bilinguismo social - função das línguas em um determinado espaço social; e Christine De Heredia (1989), que trata do bilinguismo individual - nível de conhecimento dos indivíduos em relação às línguas da comunidade. A metodologia foi a da pesquisa de campo, através da aplicação de uma entrevista para 14 professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo 7 mulheres e 7 homens; e observação de aulas. Os resultados dessa pesquisa confirmam nossas hipóteses, ou seja, a língua kaingang já não faz parte do repertório linguístico de muitos professores, sendo que já não é mais falada pela maioria deles e, em consequência disso, não possui quase nenhuma função no contexto escolar.

**PALAVRAS- CHAVE:** Línguas kaingang e portuguesa; Situação sociolinguística: Bilinguismo social e individual; Escola da Aldeia Sede - T.I Xaçepó (SC).

**RESUMEN:** En este artículo presentaremos un análisis de la situación sociolingüística de las lenguas Kaingang y portuguesa en la E.I.E.B Cacique Vanhkre, ubicada en la Aldeia Sede da Terra Indígena Xaçepó - Oeste de Santa Catarina, perteneciente administrativamente a los municipios de Entre Ríos e Ipuçu. En esta Tierra

Indígena viven alrededor de 6.000 indígenas, distribuidos en 16 aldeas. En Aldeia Sede viven alrededor de 1.000 indígenas, la mayoría de ellos de la etnia Kaingang, y se utilizan a diario las lenguas kaingang y portuguesa. El objetivo de este estudio fue analizar el nivel de bilingüismo de los docentes que actúan en la E.I.E.B Cacique Vanhkre y la función de las lenguas kaingang y portuguesa. En esta escuela imparten clases 60 docentes, 31 de los cuales pertenecen a la Escuela Primaria II y Secundaria, y alrededor de 671 (seiscientos setenta y un) estudiantes estaban matriculados en 2023. Para este estudio se utilizó principalmente a Joshua Fishman (1964). ), que aborda la cuestión del bilingüismo social: la función de las lenguas en un espacio social determinado; y Christine De Heredia (1989), que trata del bilingüismo individual: el nivel de conocimiento de los individuos en relación con las lenguas de la comunidad. La metodología fue la investigación de campo, mediante la aplicación de una entrevista a 14 docentes de Educación Primaria II y Secundaria, 7 mujeres y 7 hombres; y observación de clase. Los resultados de esta investigación confirman nuestras hipótesis, es decir, la lengua Kaingang ya no forma parte del repertorio lingüístico de muchos profesores, ya que ya no es hablada por la mayoría de ellos y, en consecuencia, casi no tiene función en el contexto escolar.

**PALABRAS CLAVE:** Lenguas kaingang y portuguesa; Situación sociolingüística: Bilingüismo social e individual; Escuela Aldeia Sede - T.I Xaçepó (SC).

## **Introdução**

Neste artigo, apresenta-se uma análise da situação sociolinguística da escola E.I.E.B Cacique Vanhkre do povo Kaingang, localizada na aldeia Sede da Terra Indígena (T.I.) Xapecó, pertencente aos municípios de Entre Rios e Ipuacu, no Oeste de Santa Catarina. Nessa Terra indígena, são faladas as línguas Kaingang e portuguesa e ali vivem cerca de 6000 indígenas, sendo a maioria da etnia Kaingang, mas também algumas famílias Guarani Mbya, uma família Xokleng, uma família Xetá e algumas famílias de não indígenas. O território pertencente a esse povo Kaingang soma um total de 15 mil hectares.

O objetivo deste projeto é verificar a função das línguas Kaingang e portuguesa na E.I.E.B. Cacique Vanhkre, analisar o nível do bilinguismo social e individual dos professores indígenas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio regular, e averiguar como está se dando o ensino da língua Kaingang nessa escola.

Para este estudo, foi feito um levantamento de dados através de uma pesquisa de campo, em que os entrevistados foram professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio regular da escola E.I.E.B Cacique Vanhkre, que fica localizada na Aldeia Sede. Essa escola é uma escola bilíngue, composta por um total de 60 docentes e 671 (seiscentos e setenta e um) alunos distribuídos entre o Ensino Fundamental I - Anos Iniciais; Ensino Fundamental II - Anos Finais; Educação Especial: Turma de Serviços de SAEDE (Atendimento Educacional Especializado) Misto; Ensino Médio; Ensino Inovador; - EJA (Educação de Jovens e Adultos), totalizando cerca de 30 turmas. Do total de 60 professores, 31 deles atuam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio regular, sendo que para nossa pesquisa foram entrevistados 14 professores - 7 homens e 7 mulheres.

## **Um pouco da história do povo Kaingang**

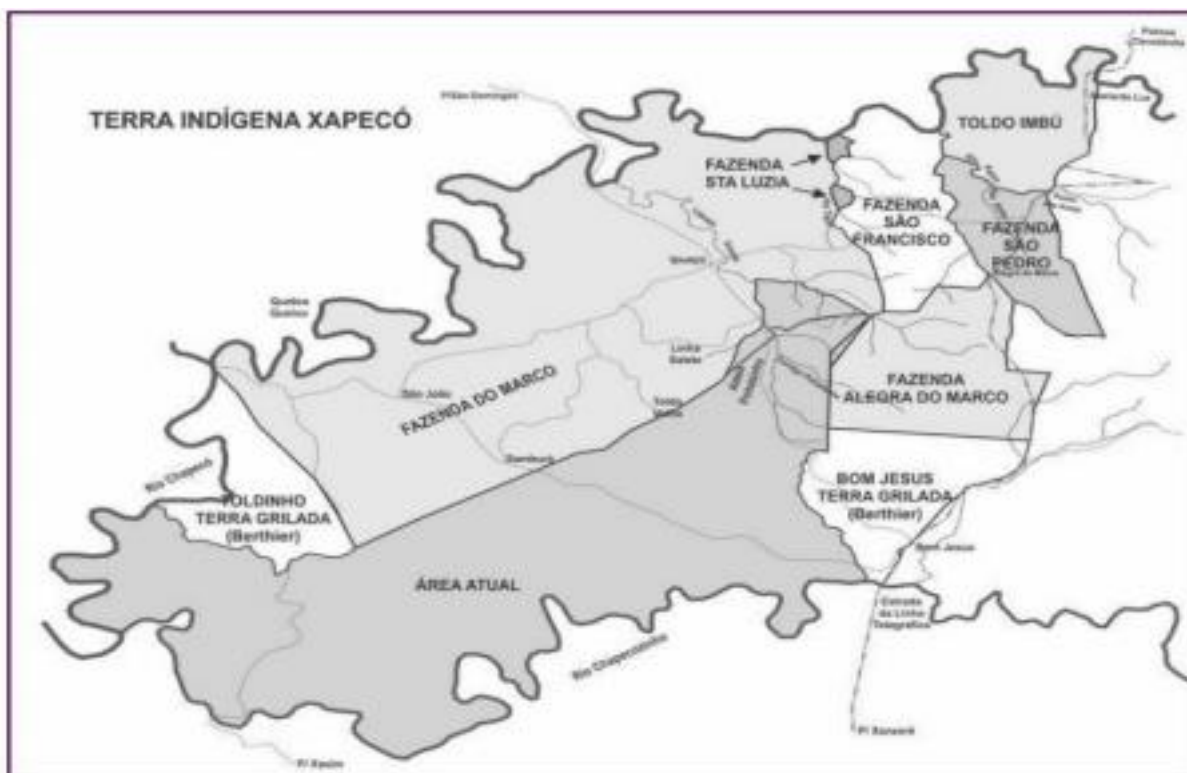
No Brasil meridional, os Kaingang representam o maior grupo indígena em população, segundo Almeida e Nötzold (2011), totalizando cerca de 33.064 indígenas nos Estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Os grupos Jês (Kaingang e Xokleng) migraram para o sul do Brasil nos últimos três mil anos, configurando a sua espacialização. “Assim, a posse do território e espacialização dos Kaingang dependeu dos contatos, das penetrações, dos conflitos e das guerras travadas intergrupais e intragrupal” (ALMEIDA; NÖTZOLD, 2011, p. 282), todavia, como os demais povos indígenas, os Kaingang também sofreram redução de seu território.

Da mesma maneira que outras terras indígenas, a T.I Xaçepó também sofreu muitas perdas com a chegada dos colonizadores, porém diferentemente das demais, os Kaingang da T.I. Xaçepó já possuíam a sua terra delimitada pelo governo. D'Angelis (1989) menciona, em sua pesquisa, que, em 1902, foi assinado o decreto n. ° 7, de 18 de julho, pelo então Presidente do Estado do Paraná, Francisco Xavier da Silva, concedendo as terras entre os rios Chapecó e Chapecozinho, que na época pertenciam ao Estado do Paraná, aos Kaingang. No entanto, com a colonização dessa região do Oeste catarinense, os indígenas acabaram sendo coagidos e empurrados para o interior de seu território, perdendo uma quantia muito significativa de suas terras.

Essas terras haviam sido pedidas pelo Cacique Vanhkrê, em pagamento pelo trabalho prestado pelos indígenas na abertura de uma picada para a instalação de um telégrafo, a qual foi iniciada na década de 1890. Quando o trabalho foi finalizado pelos indígenas, Vanhkrê deslocou-se até o oficial em Boa Vista (Clevelândia/PR), o qual o esperava para o pagamento de seus serviços, porém o Cacique não aceitou o pagamento em dinheiro e pediu ao oficial que lhe desse terras para que eles pudessem criar os seus filhos. O oficial, então, pediu quais terras eles queriam. Vanhkrê então mencionou que queriam as terras entre os rios Chapecó e Chapecozinho e o pedido do Cacique foi aceito.

[...] fica reservado para o estabelecimento da tribo de indígenas coroados ao mando do cacique Vaicrê, salvo direito de terceiros, uma área de terras compreendidas nos limites seguintes: "A partir do rio Chapecó, pela estrada que segue para o sul até o passo do rio Chapecozinho, e por estes dois rios até onde eles fazem barra (Decreto n.7 de 18/06/1902).

Logo abaixo, mostraremos a área reservada aos indígenas kaingang, pelo decreto de 1902:



Fonte: D'ANGELIS, 2002. Montagem e arte final Carina Santos de Almeida, 2012. apud BRIGHENTI, Clovis Antonio. O movimento indígena no oeste catarinense e sua relação com a igreja católica na diocese de Chapecó/SC nas décadas de 1970 e 1980. Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. p. 245.

A área concebida para os Kaingang tinha um total próximo a 70.000 mil hectares, porém com a chegada dos colonizadores não demorou muito para começarem a cobiçar as matas da região e a explorar suas riquezas, utilizando para isso a mão de obra indígena, com o aval do Serviço de Proteção Indígena (SPI) e, posteriormente, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Com o intuito de desenvolver economicamente a região, os indígenas foram acudados e obrigados a se adaptar em um território reduzido, a fim de “liberar terras aos colonos e favorecer a produção agrícola da região, os índios são confinados a um território minúsculo, e obrigados [...] a se adaptarem a modos de vida diferentes” (NARSIZO, 2015, p. 22). E, então, instauraram-se abusos contra esse povo, dentre eles a exploração da mão de obra indígena, trabalho forçado nas lavouras dos chefes de posto e a destruição das florestas.

Nessa mesma época, foi implantada uma escola na comunidade e os indígenas eram obrigados a enviar seus filhos para estudar, porém a escola era adaptada aos moldes dos povos não indígenas, pois foi instaurada a princípio para os filhos dos colonos e dos chefes do posto, ignorando totalmente a realidade dos Kaingang.

Não respeitando os modos próprios de educar e conhecer o mundo indígena, obrigou-os educandos indígenas da Terra Indígena Xaçepó a esquecerem de sua língua materna, em menos de 60 anos cerca de 60 % desses indígenas já não falavam e nem praticavam a língua materna, muitos de seus rituais e modos próprios de aprender foram deixados de

lado (NARSIZO, 2015, p. 31).

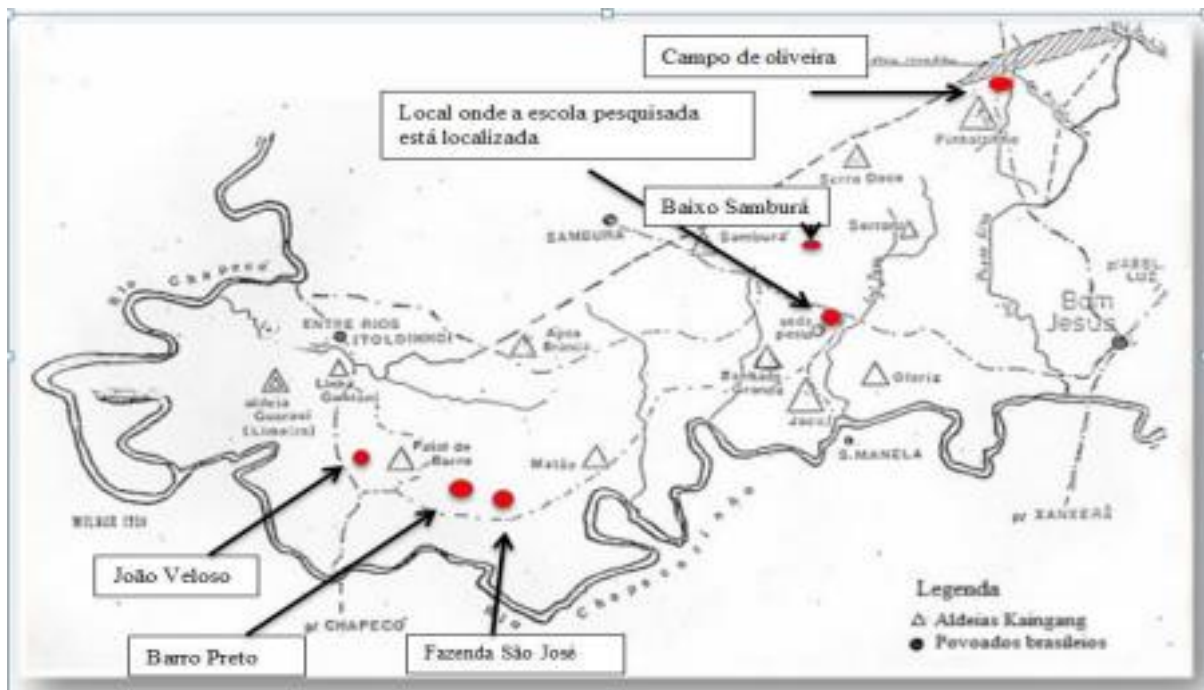
O objetivo do colonizador era dominar e apagar todo e qualquer vestígio da cultura indígena, a fim de submeter esse povo para facilitar sua exploração. Foi um período de terror que muitos enfrentaram, tinham medo de falar a sua língua e serem castigados. A menção ao medo de falar a língua indígena e a possibilidade de castigo destaca a presença de um ambiente de terror e repressão. Isso sugere que as práticas educacionais eram usadas como meio de controle social, onde a violência e a intimidação eram empregadas para forçar a assimilação cultural. A ideia era moldar os indígenas de acordo com os valores e normas ocidentais, eliminando suas práticas e idiomas tradicionais.

### **T.I Xapecó atualmente**

O Território Indígena Xapecó teve uma redução territorial drástica, o que era próximo de 70.000 He, agora são apenas 15.623 hectares. Sua população chega a aproximadamente 6.000 indígenas, sendo a maioria da etnia Kaingang, mas também algumas famílias da etnia Guarani, uma família de Xokleng e uma família de Guarani Xetá. Além desses outros grupos indígenas, também vivem nesse território algumas famílias não indígenas.

A T.I. Xapecó pertence, administrativamente, aos municípios de Entre Rios e Ipuçu, localizados no Oeste de Santa Catarina. Possui 16 aldeias, sendo elas: Aldeia Sede, Serrano, Pinhalzinho, Serro Doce, Olaria, Paiol de Barro, Baixo Samburá, João Veloso, Água Branca, Campos Oliveira, Matão, Guarani, Manduri, Limeira, Barro Preto e Fazenda São José, conforme mostra o mapa abaixo.

Figura 1 Mapa: Localização da área da T.I Xapecó



Fonte: Governo do Estado de Santa Catarina – EPAGRI: Estudo de Avaliação da Metodologia utilizada pelo Prapem/ Microbacias 2 junto às populações indígenas de Santa Catarina.

## Organização sociopolítica

Na T.I Xaçupé, a principal liderança é o cacique, que é o chefe maior, responsável pela política de todo o território; o cacique é auxiliado pelo vice-cacique. O cacique e o vice-cacique nomeiam outros representantes em cada comunidade para ajudá-los na organização das aldeias, são os capitães. Antigamente, essas nomeações eram diferentes, como menciona Narsizo (2015):

(...)segundo os mais velhos que ainda vivem e tem em mente o passado, em conversas informais na comunidade falam que antes do SPI reunir todos em um mesmo espaço, e fazer as divisas da área, havia a figura do Conselheiro, que tinha como função aconselhar e dar ideias ao cacique e suas lideranças, pois a todo o momento eram procurados e por terem maior experiência de vida tinham condições de dar conselhos e até mostrar caminhos às lideranças (2015, p. 20).

A T.I Xaçupé possui cinco unidades de Saúde, onde ocorrem os primeiros atendimentos; quando os casos são mais sérios, os pacientes são encaminhados para os municípios vizinhos de Abelardo Luz, São Domingos e Xanxerê. Essas unidades de saúde estão localizadas nas aldeias: Pinhalzinho, Sede, Fazenda São José, Paiol de Barro e Limeira. Em todas as aldeias, há agentes de saúde.

Quanto à educação formal, essa passou por vários processos na T.I Xaçupé. A princípio havia um professor não indígena que ensinava seus alunos indígenas em suas casas; após, em 1947, o então chefe de posto do SPI, Sr. Selistre de Campos, contratou outro

professor para ministrar as aulas para os indígenas, as aulas eram realizadas embaixo de uma árvore. A primeira escola indígena só foi construída por volta de 1960, e tinha por nome Escola Estadual São Pedro e ficava localizada na aldeia Água Branca. Em meados de 1984, essa escola foi transferida para a aldeia Sede e foi renomeada Escola Federal Vitorino Kondá.

Com base em estudos e relatos, sobre a vida do indígena Vitorino Kondá, foi descoberto que ele era contratado por fazendeiros para facilitar a entrada dos mesmos nas terras indígenas. Nessa mesma época, uma liderança se destacou ajudando na demarcação da terra indígena, e por volta de 1999 foi decidido mudar o nome da escola para Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre.

Atualmente, a T.I Xapecó conta com nove escolas estaduais: seis são multisseriadas do 1º o 5º ano, que ficam localizadas nas seguintes aldeias: Baixo Samburá; Fazenda São José; Cerro Doce; Limeira; Guarani e Linha Matão, e também duas do 1º ao 9º, que ficam localizadas na aldeia Pinhalzinho e Paiol de Barro. Narsizo (2015, p.20) menciona que “Essas escolas tentam fazer uma educação bilíngue, mas não tem sido fácil, pois a grande maioria de seus alunos é monolíngue em língua portuguesa e isso dificulta o ensino da língua Kaingang”. A falta de materiais didáticos na língua Kaingang também dificulta seu ensino, segundo o autor.

## **A Aldeia Sede**

Atualmente, nossa aldeia Sede possui aproximadamente mil famílias, sendo a grande maioria da etnia Kaingang, algumas famílias da etnia Guarani Mbya, uma família Xokleng, uma família Xetá e algumas famílias de não indígenas. A entrada de não indígenas em nossa aldeia ocorre, principalmente, quando um indígena, seja do sexo masculino ou feminino, une-se em matrimônio com um não indígena; ou quando missionários evangélicos implantam igrejas nesse local.

Na aldeia Sede, há uma igreja católica e cerca de doze igrejas evangélicas de diferentes denominações. Essa proliferação de igrejas na comunidade fez com que o cacique tomasse algumas atitudes em relação à questão da implantação de igrejas na T.I. Xapecó. Um dos critérios usados para autorizar a entrada de uma igreja na T.I. é o da mesma possuir CNPJ, o que parece estar surtindo efeito, já que, depois que essa medida foi tomada, não foram mais implantadas novas igrejas nas comunidades.

O trabalho dos indígenas em nossa aldeia é bem diversificado. A grande maioria da



nossa população trabalha em frigoríficos de aves e suínos. Também trabalham na extração de erva mate; na construção civil, como pedreiros e serventes de pedreiro e também em serviços temporários em outras localidades (colheita de maçã, de tomate, de uva etc). Agentes sanitaristas; técnicos de enfermagem; professores; vereadores e atualmente temos uma médica formada.

A aldeia Sede possui uma Unidade de Saúde, que oferece assistência médica (clínico geral; pediatra; ginecologista), sendo que uma das médicas que atua nessa unidade é uma Kaingang, filha dessa T.I. Também oferece assistência odontológica, psicológica e possui uma nutricionista para orientar as mães nos cuidados alimentares de seus filhos. Além desses profissionais, essa Unidade possui enfermeiros, sendo que dois deles são Kaingang; técnicos em enfermagem, agentes de saúde e agentes sanitaristas, todos esses profissionais são Kaingang.

Nessa aldeia, também tem um escritório da FUNAI, onde atua um servidor; uma cooperativa agrícola, que deveria beneficiar toda a população da T.I. Xapecó, mas que beneficia apenas algumas famílias, as que se apoderaram das terras produtivas da T.I. Xapecó. E, recentemente, foi inaugurado um centro de múltiplo uso, pela prefeitura, o qual serve para a realização de cursos oferecidos por diversas instituições.

Em relação à infraestrutura escolar, a aldeia Sede possui duas escolas, uma municipal para as séries iniciais (Pré-escola), e uma estadual, que oferta o Ensino Fundamental I e II; e o Ensino Médio. Atualmente, a escola estadual (E.I.E.B. Cacique Vanhkre) possui 30 turmas com um total de 671 (seiscentos e setenta e um) alunos, subdivididos nas seguintes modalidades: Ensino Fundamental I - Séries Iniciais; Ensino Fundamental II - Séries Finais; Ensino Médio; Eja; e Ensino Médio Inovador; Educação Especial: Turma de Serviços de SAEDE (Atendimento Educacional Especializado) Misto. O quadro docente dessa escola conta com 59 (cinquenta e nove) professores indígenas e um professor não indígena, totalizando 60 (sessenta) professores. É importante destacar que essa escola foi à primeira escola indígena no Brasil a ter Ensino Médio e é onde realizamos nossa pesquisa.

## **1.Fundamentação teórica**

Durante um longo tempo, a língua foi analisada somente como uma particularidade do comportamento linguístico individual, no entanto, com o desenvolvimento da Sociolinguística, propõe-se sua análise como fenômeno social.

Essa pesquisa terá como arcabouço teórico a Sociolinguística, mais especificamente a Sociologia da Linguagem, a qual trata da organização social do comportamento linguístico, incluindo não só o uso das línguas em si, mas também as atitudes linguísticas e comportamentos em relação às línguas em comunidades plurilíngues (FISHMAN, 1972). Segundo Fishman (apud Carneiro, p.123 2020), a sociolinguística descritiva tem por objetivo descrever os padrões de organização social existentes no uso das línguas de uma comunidade de fala e o comportamento dos falantes em relação a essas línguas, considerando que as comunidades de fala nem sempre manifestam o mesmo uso ou o mesmo comportamento.

Para isso, busca-se compreender quais os fatores que condicionam as mudanças na organização do uso das línguas e no comportamento em relação a essas línguas. Para essa descrição, procura-se responder às seguintes indagações: quem fala, ou escreve, que língua, a quem, quando (em que situação social) e para que fim, com o intuito de mostrar a natureza sistemática das alternâncias entre as línguas apresentadas pelos indivíduos que compõem uma comunidade de fala e que compartilham um mesmo repertório linguístico.

Com base nesses pressupostos, os estudos sobre usos linguísticos procuram determinar os fatores que explicam a escolha de uma forma linguística no lugar de outra (s), tendo em conta o repertório linguístico e as práticas sociais dentro das esferas da vida e atividades envolvidas. Assim, a pesquisa assume a concepção de “escolha linguística”, que pode ser entendida como um fenômeno que ocorre quando as pessoas têm o comando de duas ou mais línguas e, por conseguinte, elas têm de fazer escolhas de tipo quando, onde e com quem usar uma língua ou outra (FISHMAN, 1965). Para Fishman, a seleção habitual de uma forma linguística está longe de ser uma questão aleatória ou deliberada de inclinação momentânea, pois ela é governada por fatores de controle.

No presente trabalho, a questão da escolha linguística é abordada na perspectiva da variação interlinguística. A opção por esta perspectiva fundamenta-se no fato de o estudo estar interessado nas situações de multilinguismo, em que os falantes bi/plurilíngues têm que escolher uma língua em vez de outra, para se comunicarem num ambiente particular ou escolar. Partindo deste pressuposto, a revisão da literatura incide sobre estudos orientados, sobretudo pelas noções de diglossia e domínio.

Ferguson (1959) propôs a noção da diglossia para mostrar que a escolha de uma variedade linguística deve ser explicada considerando alocações e funções sociais ou simbólicas a ela associadas. Assim:

“Diglossia é uma situação linguística relativamente estável em que, além dos dialetos primários da língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais), há uma variedade sobreposta, muito divergente, altamente codificada, veículo de uma grande e respeitada parcela da literatura escrita, quer de um período anterior quer de outra comunidade de fala, e que é aprendida essencialmente pela educação formal e usada para a maioria dos propósitos escritos e formais, mas não é usada por nenhum segmento da comunidade para a conversação ordinária” (FERGUSON, 1959, p. 244, tradução nossa).

Por conseguinte, Ferguson distingue uma variedade Alta, ou seja, High (H) e uma variedade Baixa, isto é, Low (L), sendo a primeira de prestígio (H), usada em âmbitos como serviços públicos e religiosos, escolarização e órgãos de informação, geralmente veículo de uma literatura culta muito ampla e muito valorizada, normalmente não é língua materna de ninguém, de modo que a sua aprendizagem se dá através da escolarização. A segunda, sem prestígio (L), é usada em ambiente familiar e de lazer, na literatura oral, normalmente adquirida como língua materna no contexto familiar, não é padronizada e também, normalmente, não é usada na educação formal.

Entretanto, Fishman (1967) expandiu a noção de diglossia para cobrir situações em que existem duas línguas diferentes na comunidade de fala, as quais são mantidas separadas nas suas funções e usos. De acordo com o autor, trata-se de uma situação em que cada uma das línguas teria papéis diferentes e prestígio percebidos no espaço comumente partilhado. Por outro lado, Fishman (1972) admite que a diglossia ocorra também em sociedades que usam dialetos, registros separados ou funcionalmente diferenciados.

Fishman (1965) usa a noção de domínio para mostrar que existem certos contextos institucionais, nos quais o uso de uma variedade de língua específica é provável que seja mais apropriada do que outra. De acordo com este autor, domínios são tidos como constelações de fatores que incluem localização, que se refere ao lugar onde se realiza a interação, tópico, que se refere ao assunto de que se fala e participantes, que se refere a pessoas envolvidas na interação. Segundo o autor, a escolha linguística depende da pessoa a quem se fala, do assunto de que se fala e do local onde a conversa tem lugar, pelo que a combinação destes diferentes fatores configura diferentes tipos de domínios com respectivos usos linguísticos apropriados. A noção do domínio incorpora elementos contextuais como localização, tópicos e participantes, os quais aparecem refletidos nas abordagens baseadas na noção de diglossia.

No que diz respeito à análise do bilinguismo social, Fishman (1964) destaca dois tipos de bilinguismo: o estável e o instável. A situação de bilinguismo é considerada estável quando as línguas da comunidade mantêm seus próprios domínios sociais, sem que uma das línguas ocupe os domínios da outra, portanto se mantêm funcionalmente distintas. Já o bilinguismo instável ocorre quando uma das línguas perde funções – valor funcional - na comunidade,

deixando, então, de ser falada em determinados domínios sociais em prol de outra língua da comunidade; ainda segundo o autor, esse bilinguismo, na maioria das vezes, indica um processo de perda linguística que, fatalmente, levará a uma situação de monolinguismo.

Além desses pressupostos teóricos, os estudos de Heredia (1989) sobre o bi- ou plurilinguismo individual serão considerados nesta pesquisa, para a análise da competência linguística dos participantes da pesquisa. Segundo essa autora, os membros de uma comunidade linguística podem apresentar diferentes níveis de competência linguística nas línguas da comunidade. Heredia propõe, então, a classificação dos indivíduos em bilíngue passivo ou bilíngue ativo. O bilinguismo passivo ocorre quando o sujeito compreende duas ou mais línguas, no entanto fala apenas uma delas; já o bilinguismo ativo ocorre quando o sujeito compreende e fala fluentemente duas ou mais línguas.

A partir desses pressupostos teóricos, pretende-se apresentar o resultado da pesquisa com professores do Ensino Fundamental e Médio da E.I.E.B Cacique Vanhkre, da comunidade Kaingang da T.I Xaçecó, a fim de compreender a situação sociolinguística desses professores e dessa escola.

## **2. Situação sociolinguística na E.I.E.B Cacique Vanhkre**

Para analisar a situação sociolinguística dos professores indígenas que lecionam na E.I.E.B Cacique Vanhkre, apresentaremos o resultado da nossa pesquisa destacando o domínio da língua Kaingang de cada entrevistado bem com a função dessa língua nesse espaço, também teceremos algumas considerações a respeito do ensino dessa língua na escola.

### **2.1 Nível de bilinguismo dos professores Kaingang**

Para obter as informações necessárias para essa pesquisa, foram entrevistados 14 professores indígenas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo 7 homens e 7 mulheres, todos da etnia Kaingang e que sempre moraram na T.I. Xaçecó.

Nessa pesquisa, foram selecionados professores de várias áreas do conhecimento, sendo que focamos mais em docentes cujas disciplinas tinham uma conexão mais direta com as questões culturais e linguísticas da comunidade.

Analisando o resultado da pesquisa, nota-se que a grande maioria dos professores entrevistados não possuem domínio da língua Kaingang, os professores que têm mais

habilidade nessa língua são os professores de língua Kaingang, o restante possui pouco ou nenhum domínio da língua indígena.

O quadro a seguir apresenta, mais detalhadamente, o repertório linguístico e as habilidades dos docentes do gênero feminino entrevistados:

<b>REPERTÓRIO E HABILIDADES LINGUÍSTICAS - MULHERES</b>							<b>NÍVEL DE MONO OU BILINGUISMO</b>
<b>PROFESSORES</b>	<b>LÍNGUA KAINGANG</b>			<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>			
	<b>FALA</b>	<b>LÊ</b>	<b>ESCREVE</b>	<b>FALA</b>	<b>LÊ</b>	<b>ESCREVE</b>	
<b>PROF. F1</b>	NÃO	NÃO	NÃO	SIM/BEM	SIM/BEM	SIM/BEM	MONOLÍNGUE EM LP
<b>PROF. F2</b> <b>PROF. F3</b> <b>PROF. F4</b> <b>PROF. F5</b>	SIM/POUCO	NÃO	NÃO	SIM/BEM	SIM/BEM	SIM/BEM	BILÍNGUE ATIVO EM LP E PASSIVO EM LK
<b>PROF. F6</b> <b>PROF. F7</b>	SIM/BEM	SIM/BEM	SIM/BEM	SIM/BEM	SIM/BEM	SIM/BEM	BILÍNGUE ATIVO EM LP E LK

**Quadro 2:** Habilidades linguísticas das professoras (Feminino)

A análise do quadro destaca claramente a predominância de professores com um domínio limitado ou nenhum domínio da língua Kaingang. A maioria das entrevistadas (quatro delas) revela um nível de proficiência passiva ou mesmo a ausência (uma delas) de habilidades

linguísticas na língua indígena. Essa constatação levanta questões importantes, especialmente considerando o papel central dos educadores na transmissão não apenas de conhecimentos acadêmicos, mas também da cultura e da língua do grupo étnico ao qual pertencem.

Segundo Heredia (1989, p. 201), durante a aquisição de uma segunda língua, a língua materna pode ser percebida como um obstáculo ou uma fonte de dificuldades, dessa forma muitos optam por silenciar, esquecer temporariamente ou desativar a língua materna, na tentativa de minimizar a interferência da mesma no processo de aprendizagem.

A presença de uma professora monolíngue em língua portuguesa destaca um desafio a mais na preservação da língua Kaingang no contexto educacional. A falta de domínio da língua Kaingang pode ter um grande impacto na transmissão de conhecimentos culturais e prejudicar a conexão entre os alunos e suas raízes linguísticas e étnicas.

Durante a entrevista, foi questionado às entrevistadas, se a língua Kaingang ainda era falada por algum membro familiar, porém poucos responderam que sim, ou se tinham, já havia falecido. Isso reforça ainda mais a urgência em propor uma verdadeira educação bilíngue e diferenciada na escola, o que é garantido por lei, a fim de preservar não apenas a língua, mas também a riqueza cultural associada a ela.

Nota-se que, há duas professoras que se identificam como bilíngues ativas nas duas línguas em análise. Essas educadoras representam uma fonte valiosa de apoio para a revitalização da língua Kaingang no ambiente escolar. Ser ativo tanto da língua Kaingang quanto no Português indicam que ainda há meios de integrar a língua indígena nas práticas pedagógicas.

Pode-se observar no quadro abaixo que os professores entrevistados apresentam uma situação bem mais favorável que as professoras, em relação à língua Kaingang.

<b>REPERTÓRIO E HABILIDADES LINGUÍSTICAS- HOMENS</b>						<b>NÍVEL DE MONO OU BILINGUISTO</b>
<b>PROFESSORES</b>	<b>LÍNGUA KAINGANG</b>			<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>		
	<b>FALA</b>	<b>LÊ</b>	<b>ESCREVE</b>	<b>FALA</b>	<b>LÊ</b>	<b>ESCREVE</b>

<b>PROF. M1</b>	SIM/BEM	SIM/BEM	SIM/BEM	SIM/BEM	SIM/BEM	SIM/BEM	BILINGUISMO ATIVO EM LP E LK
<b>PROF. M2</b>							
<b>PROF. M3</b>							
<b>PROF. M4</b>							
<b>PROF. M5</b>	NÃO	NÃO	NÃO	SIM/BEM	SIM/BEM	SIM/BEM	MONOLÍNGUE EM LP
<b>PROF. M6</b>							
<b>PROF. M7</b>							

**QUADRO 3:** Habilidades linguísticas dos professores (Masculino)

Observa-se que a maioria dos homens (quatro deles) tem domínio da língua Kaingang e do português, ou seja, são bilíngues ativos, enquanto três deles não tem nenhuma habilidade na língua indígena, são monolíngues em português.

É importante destacar que os quatro professores ativos na língua indígena, são professores que ministram a disciplina de língua Kaingang na escola, e a maioria desses professores são apontados pelo cacique, porque são fluentes na língua Kaingang, por isso podem ministrar essa disciplina, não precisando participar de processos seletivos como os demais docentes.

No quadro abaixo, podemos observar a situação sociolinguística da totalidade dos entrevistados.

<b>Nº de Professores</b>	<b>Nível de mono/bilinguismo</b>	<b>Primeira Língua</b>	<b>Segunda Língua</b>
06	Bilíngues ativos em Kaingang/Português	Kaingang	Português

04	Bilíngues ativos em Português e Passivo em Língua kaingang	Português	Kaingang
04	Monolíngues em Português,	Português	Kaingang

**Quadro 4:** situação sociolinguística dos professores

Esse quadro fornece um panorama do status linguístico dos entrevistados, em relação ao domínio da Língua Kaingang e da Língua Portuguesa. Observa-se que dos 14 entrevistados, 6 são bilíngues ativos, 4 são bilíngues passivos em Kaingang e 4 são monolíngues, sendo que apenas os bilíngues ativos têm a língua indígena como primeira língua. Pode-se perceber, a partir da análise desses dados, um processo de perda linguística em curso. No entanto, se considerarmos a totalidade dos entrevistados, não é possível identificar o grau dessa perda, pois o fato da maioria dos entrevistados bilíngues ativos ter sido selecionada para lecionar na escola, a partir de seu domínio de língua Kaingang, invalida essa análise. Porém, se considerarmos apenas os nove entrevistados que não foram selecionados através desse critério (domínio da língua Kaingang), podemos verificar que desses nove professores, apenas uma professora domina a língua Kaingang, o que representa 11,1% do total desses entrevistados (9). Esses dados indicam que a perda da língua Kaingang já é de quase 90% para esse grupo.

## **2.2 Funções da língua Kaingang na escola e na família**

Neste tópico, apresenta-se uma análise das funções da língua Kaingang no domínio escolar e familiar. Para Fishman (1972), os domínios sociais referem-se a diferentes contextos ou áreas da vida em que as pessoas usam uma língua específica. Esses domínios podem incluir a família, a escola, o local de trabalho, a religião, a mídia, entre outros. O autor também argumenta que a manutenção ou mudança de uma língua em uma comunidade está diretamente relacionada aos domínios sociais nos quais essa língua é usada.

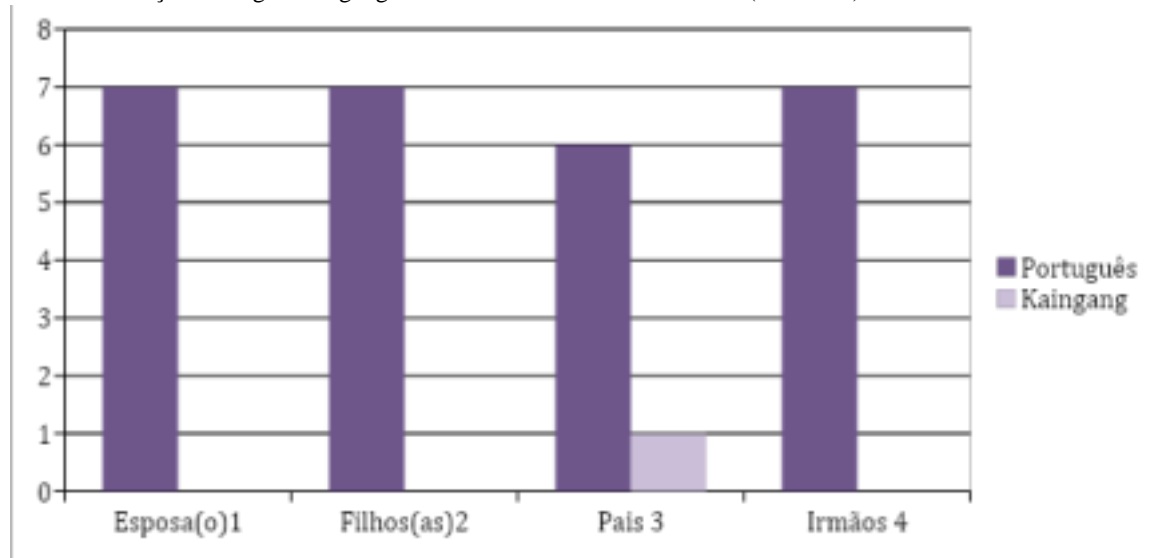
A partir de nossas entrevistas, pode-se concluir que a língua Kaingang não possui nenhuma função no domínio escolar, já que não é usada como língua da/na escola, nem mesmo em reuniões e conversas entre os professores, alunos e demais membros da comunidade escolar. Essa situação é muito preocupante, pois, se a uma língua tem pouca função no ambiente familiar e social, ela corre um grande risco de extinção, o que MCCLEARY (2009, p. 10) chama de “a morte das línguas”; isso ocorre em comunidades em que duas ou mais línguas são utilizadas, no entanto os indivíduos acabam optando pela língua



que trás mais benefícios, a língua mais prestigiadas, que é usada pelo poder.

Nossa pesquisa também permite fazer uma análise das funções da língua Kaingang no domínio familiar dos entrevistados. No gráfico abaixo apresentamos os usos das línguas Kaingang e portuguesa das professoras entrevistadas.

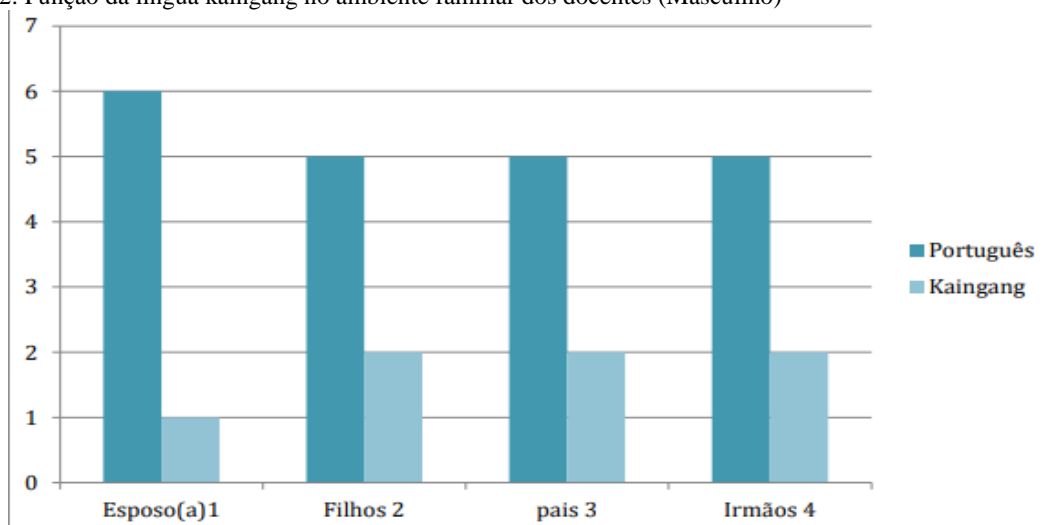
Gráfico 1: Função da língua kaingang no ambiente familiar das docentes (Feminino)



Embora duas docentes sejam bilíngues em português e em Kaingang, elas não utilizam a língua indígena com os seus filhos e esposo, e apenas uma delas utiliza a língua indígena com seus pais, destacando assim a predominância do português no ambiente familiar, ou seja, a língua Kaingang não tem nenhuma função no ambiente familiar dessas professoras.

O próximo gráfico apresenta a função da língua Kaingang no ambiente familiar dos docentes do gênero masculino:

Gráfico 2: Função da língua kaingang no ambiente familiar dos docentes (Masculino)



A situação dos professores entrevistados não difere muito da situação das mulheres entrevistadas. Pode-se observar que dos sete professores apenas dois falam em língua Kaingang com os filhos, pais e irmãos, mas somente um deles com sua esposa. Vale lembrar que durante a entrevista quatro deles afirmaram ser bilíngues, tanto em língua portuguesa quanto em língua Kaingang, mas apenas dois deles usam a língua no ambiente familiar, ou seja, 50% dos bilíngues ativos, o que indica que nesse domínio a Língua Portuguesa também está prevalecendo e a língua Kaingang perdendo sua principal função, já que é seu uso nesse domínio que garante sua transmissão de geração em geração.

Observando as práticas linguísticas entre o público feminino e masculino, percebe-se que a língua Kaingang não tem quase nenhuma função no ambiente familiar de ambos. A análise aponta que, apesar da presença da língua Kaingang em alguns contextos (especificamente com pais e avós), ela tem uma presença limitada no domínio familiar, onde o português é predominante. A presença de falantes bilíngues, principalmente no grupo masculino, pode indicar uma identidade linguística forte, mas a falta de uso eficaz no ambiente familiar aponta para a desvalorização da língua indígena.

### 2.3 Ensino da língua Kaingang na escola

Ao observar as respostas dos participantes da entrevista, notou-se a dificuldade para ensinar a língua indígena para os estudantes, devido à falta de materiais pedagógicos para auxiliá-los nessa questão e às poucas horas-aula semanais reservadas para língua Kaingang

(três horas-aula).

Os docentes responsáveis por outras disciplinas, quando indagados se utilizavam a língua Kaingang durante as suas aulas responderam que não, ou seja, toda a responsabilidade para ensinar a língua Kaingang fica para os docentes responsáveis pela disciplina da mesma. Essa questão torna-se importante por tratar-se de uma escola diferenciada, que segundo o PPP da escola “A escola oferece uma educação Bilíngue, Intercultural, Diferenciada, Comunitária e Específica” (p. 07).

O autor Skliar (2003), em sua obra "Pedagogia (improvável), discute a respeito da pedagogia que busca homogeneizar o outro, negligenciando a diversidade cultural e linguística. A partir dessa perspectiva, percebe-se que a língua Kaingang e a cultura indígena na E.I.E.B Cacique Vanhkre encontram-se como hóspedes nesse ambiente.

Com base nas respostas dos entrevistados, a língua em questão e a cultura, na escola só são tratadas na disciplina específica da língua Kaingang e nas festas no mês de abril, em que a escola promove um evento chamado de “semana cultural”. Ou seja, a escola preocupa-se mais com a aparência superficial de acolhimento e inclusão, enquanto negligencia a verdadeira valorização e preservação da língua e cultura Kaingang.

Durante a observação das respostas dos entrevistados e das aulas ministradas, notou-se que os métodos de ensino não são muito atrativos, são exercícios repetitivos de tradução do português para o Kaingang, nomes de animais e objetos na língua Kaingang, atividades que geram desinteresse dos estudantes.

Para mudar esse cenário, devem-se buscar estratégias de ensino mais variadas que vão além de exercícios repetitivos de tradução. Devem-se introduzir gêneros diversificados, como jogos, atividades práticas, música, histórias e outras formas interativas para tornar o aprendizado mais envolvente, integrar elementos da cultura Kaingang nas lições para tornar o conteúdo mais relevante e significativo para os estudantes. Relacionar a língua com as experiências cotidianas e tradições culturais pode aumentar o interesse. Baltar menciona que:

Ao propor o trabalho com a diversidade de textos que circulam nos mais variados ambientes discursivos da sociedade, o quadro de ISD exposto em Bronckart (1999) permite depreender um trabalho de ensinagem de textos a partir da análise de suas dimensões cotextual (composição infra-estrutural, atitudes discursivas predominantes, seqüências textuais a serviço da textualização) e contextual (os ambientes discursivos, os suportes textuais em que ocorrem as atividades e ações de linguagem, o papel dos interlocutores na interação e o funcionamento dos gêneros nos ambientes discursivos), visando à apropriação dos gêneros como estruturas relativamente estáveis à disposição dos usuários de uma língua para a interação sociodiscursiva. (Baltar et. al. 2006, p. 378).

Sendo assim, inserir gêneros diversificados possibilita não apenas prender a atenção do

aluno, mas também amplia as possibilidades de análise de discursos, para que a língua se torne de fato parte da interação sociodiscursiva, fazendo com que esse aluno adquira interesse pelo que está sendo proposto e se aproprie do conhecimento como algo útil para ele, e consequentemente prossiga de forma autônoma com a busca pelo conhecimento.

Para revitalizar a língua Kaingang, na escola, é necessário criar atividades que permitam aos alunos usar a língua Kaingang em situações práticas do dia a dia; envolvê-los em diálogos simulados e projetos que utilizam a língua, bem como em interações com membros mais velhos da comunidade sem deixar de levar para a escola, narrativas locais e histórias Kaingang. Isso não apenas preserva as tradições orais, mas também cativa os estudantes por meio de narrativas familiares. Além disso, podem-se usar tecnologias educacionais, como vídeos, aplicativos e recursos online, para diversificar os métodos de ensino e atender às expectativas e interesses dos estudantes contemporâneos. Outra sugestão seria realizar avaliações regulares para entender o que motiva ou desmotiva os alunos, obter a opinião direta deles pode ajudar os educadores a ajustar suas abordagens e criar um ambiente mais envolvente.

Enfim, abordar esses desafios requer um esforço conjunto, envolvendo educadores, líderes comunitários, pais e membros da comunidade. A colaboração e o diálogo aberto são fundamentais para encontrar soluções eficazes para a revitalização da língua Kaingang.

Por fim, é importante destacar que as estratégias de preservação e revitalização da língua Kaingang devem levar em conta não apenas o ensino da língua, mas também a criação de oportunidades e incentivos para seu uso em diversos domínios sociais, especialmente no ambiente familiar, para garantir sua continuidade. Para Fishman (1967), é importante enfatizar que não se deve apenas focar na competência linguística da língua em questão, mas também os contextos sociais e culturais que moldam o uso real da língua.

Dessa forma, a preservação da língua Kaingang não dependerá apenas da competência linguística dos indivíduos, mas também do reconhecimento da língua como um elemento essencial para a manutenção da identidade cultural e a conexão com as gerações futuras. Portanto, apenas uma ação abrangente de valorização, realizada pelo próprio povo, envolvendo tanto a competência linguística quanto os contextos sociais e culturais de uso das línguas, pode garantir a continuidade da língua Kaingang.

## Considerações finais

Pôde-se constatar através deste artigo, a situação sociolinguística e o nível do bilinguismo dos docentes que atuam na E.I.E.B. Cacique Vanhkre da T.I. Xapecó. Infelizmente os resultados confirmam a hipótese levantada para essa pesquisa, ou seja, a Língua Kaingang não possui praticamente nenhuma função na escola da Aldeia Sede e a maioria dos docentes não tem domínio oral nem escrito da mesma, ou seja, são bilíngues passivos ou monolíngues em Língua Portuguesa. Portanto, essa escola não oferece uma educação diferenciada e nem bilíngue, o que é garantido por lei como direito das escolas indígenas, o que contribui para uma perda irreversível da língua e cultura Kaingang. Por consequência disso, faz-se necessário, pensar em estratégias de revitalização da língua Kaingang nessa aldeia, no entanto como já mencionado anteriormente, para que haja mudanças é necessário que os indivíduos dessa comunidade tenham interesse em revitalizar a sua língua materna. É importante não apenas expressar atitudes favoráveis à revitalização da língua Kaingang, mas também que alinhem seus comportamentos linguísticos às atitudes.

## Referências:

ALMEIDA, Carina Santos de. **A luta pela terra em território Kaingang: os conflitos na Terra Indígena Xapecó (SC/Brasil) ao longo do século XX.** Porto Alegre: Anos 90, v. 18, n 34, p. 279-303, dez. 2011.

BALTAR, M. NARDI, Fabiele S. FERREIRA, Luciane, T. GASTALDELLO, Maria E. Circuito de Gêneros: Atividades Significativas de Linguagem para o desenvolvimento da competência discursiva. Disponível em: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/circuito-de-generos-atividadessignificativas/docview/2036818274/se-2006>.

CALVET, L. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CARNEIRO, D. de S. GAMA, K. C.C. **Língua Wai Wai e Língua Portuguesa no contexto urbano: a situação sociolinguística dos Wai Wai que migraram para Santarém/PA.** Vol. 12. Dossiê Temático. Revista Brasileira de Linguística Antropológica. Santarém/PA 2020.

Constituição da República Federativa do Brasil. DOU 05/10/1988. In: MAGALHÃES, Edvard Dias (org). **Legislação indigenista brasileira e normas correlatas.** 2. ed– Brasília: FUNAI/CGDOC, 2003.

DE HEREDIA, Christine. **Do bilingüismo ao falar bilíngue.** In: VERMES, G.; J., Boutet

(Orgs.). Multilingüismo. Campinas: Unicamp, 1989.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Para uma história do oeste catarinense**. In: Cadernos do CEOM. CEOM 20 anos de memória e história no oeste de Santa Catarina, Edição comemorativa, n. 23, 2006, p. 265-343.

Estatuto dos Povos Indígenas – Lei 6001/73. In: MAGALHÃES, Edvard Dias (org). **Legislação indigenista brasileira e normas correlatas**. 2. ed– Brasília: FUNAI/CGDOC, 2003.

FISHMAN, J. A. **Sociologia da Linguagem**. In: FONSECA, M. S. V. & NEVES, M. F. (orgs), Sociolinguística. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p. 25-39.

FRANCESCHINI, D. do C. 2011. **Línguas indígenas e português: contato ou conflito de línguas? Reflexões acerca da situação dos Mawé**. In: Silva, S. de S. (Org.) Cenários de bilinguismo no Brasil. Coleção: Linguagem e Sociedade Vol.2. Campinas, SP: Pontes.

LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MCCLEARY, Leland. **Sociolinguística**. Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis 2009.

NARSIZO, Getúlio. **As Várias Faces da Violência na Terra Indígena Xapecó Século XX (1902 – 1989)**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)- Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul Mata Atlântica na Terminalidade Humanidades com Ênfase em Direito Indígena. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/10/tcc-getulio.pdf>

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1957-1913.

SOUZA, C.C.; ROSA, A.M. **Educação escolar indígena: um olhar para a alfabetização bilíngue**. In: 16º Congresso Brasileiro de Leitura - Anais. Campinas: UNICAMP/ALB, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estava aí?**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.