

Políticas linguísticas e educação escolar indígena

Sandro Luís da Silva
Indaiá de Santana Bassani
(organizadores)

COMFOR

Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial
e Continuada de Professores de Educação Básica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

1980



Políticas linguísticas e educação escolar indígena

Coordenação da coleção
Leituras sobre educação:
Celia Giglio e Melvina Araújo

CONSELHO EDITORIAL

Ana Paula Torres Megiani

Eunice Ostrensky

Haroldo Ceravolo Sereza

Joana Monteleone

Maria Luiza Ferreira de Oliveira

Ruy Braga

Políticas linguísticas e educação escolar indígena

Sandro Luís da Silva
Indaiá de Santana Bassani
(Organizadores)



Copyright © 2017 Indaiá de Santana Bassani/ Sandro Luís da Silva.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Edição: Haroldo Ceravolo Sereza

Editora assistente: Danielly de Jesus Teles

Projeto gráfico, diagramação e capa: Danielly de Jesus Teles

Assistente acadêmica: Bruna Marques

Revisão: Alexandra Colontini

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

P829

Políticas linguísticas e educação escolar indígena [recurso eletrônico] / organização Indaiá de Santana Bassani, Sandro Luís da Silva. - 1. ed. - São Paulo : Alameda, 2017.
recurso digital

Formato: ebook

Requisitos do sistema:

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7939-502-4 (recurso eletrônico)

1. Escolas indígenas - Brasil - Currículos. 2. Livros didáticos - Brasil. 3. Livros eletrônicos. I. Bassani, Indaiá Santana. II. Silva, Sandro Luís da.

17-43958

CDD: 371.8298081

CDU: 811.134.3

ALAMEDA CASA EDITORIAL

Rua 13 de Maio, 353 – Bela Vista

CEP 01327-000 – São Paulo, SP

Tel. (11) 3012-2403

www.alamedaeditorial.com.br

Sumário

Apresentação <i>Indaiá de Santana Bassani</i>	9
Relatos de experiência na educação escolar indígena	15
I. O estado de São Paulo e as políticas para educação escolar indígena <i>Rafael Afonso Silva</i>	21
II. Língua e identidade: apontamentos sobre o processo de nacionalização da língua portuguesa no Brasil <i>Hosana dos Santos Silva</i>	47
III. Material pedagógico piloto: descobrindo caminhos para a educação escolar bilíngue Bakairi <i>Aryane A. Antonio da Silva</i>	67
IV. Políticas linguísticas, discurso e formação de professor: um foco na Educação Escolar Indígena <i>Sandro Luís da Silva</i>	91

V. O papel dos multiletramentos na formação
linguística em comunidades indígenas

Álvaro Antônio Caretta

VI. A educação escolar indígena:
possibilidades e desafios

Adriano Gonçalves dos Santos

111

133

Apresentação

Indaiá de Santana Bassani

O presente volume surge como resultado do *Curso de Aperfeiçoamento em políticas linguísticas para Educação Escolar Indígena*, promovido pelo Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica da Universidade Federal de São Paulo (COMFOR/UNIFESP). O curso, oferecido em 2015 para aproximadamente 120 profissionais da educação básica da rede pública de ensino de São Paulo, teve o objetivo de oferecer subsídios ao trabalho de professores e gestores em relação a políticas linguísticas no contexto da Educação Escolar Indígena. No desenvolvimento do curso, foram

debatidos temas fundamentais para a promoção do reconhecimento das línguas indígenas e para a valorização e manutenção do uso dessas línguas no âmbito escolar, com vistas a contribuir para a promoção e preservação da identidade linguística dos povos indígenas no Brasil.

Em sua maioria, os colaboradores deste livro participaram de algum modo da realização do curso, na qualidade de autor de material didático, de coordenador ou de estudante. Conseguimos reunir, nesta coletânea, capítulos que oferecem tanto reflexões teóricas e conceituais acerca das questões históricas, sociais e estruturais da educação escolar indígena e da questão propriamente linguística quanto dados objetivos e relatos subjetivos sobre a realidade e a prática da escola indígena.

Em “O estado de São Paulo e as políticas para educação escolar indígena”, Rafael Afonso Silva apresenta, inicialmente, um breve histórico da institucionalização da educação escolar indígena no Brasil, cuja forma de execução e implementação é a estadualização, modelo criticado pelo autor. Em seguida, apresenta números atualizados que compõem o quadro da educação escolar no Estado de São Paulo. O autor se baseia tanto em dados gerais sobre a população indígena, provenientes do Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 e de relatórios da FUNAI, quanto em dados específicos do Censo Escolar de 2014. Neste ano, por exemplo, foram realizadas 1.764 matrículas de alunos indígenas em todos os níveis do Ensino Regular e da Educação de Jovens e Adultos no Estado de São Paulo, cuja população indígena era de 41.981 indivíduos, segundo o CENSO 2010. Além disso, mostra que o atendimento escolar específico e diferenciado ocorre em 40 Escolas Estaduais Indígenas (EEI's) e em quatro escolas municipais atualmente. Através de outros dados, não menos importantes, expõe a situação indígena no que se refere à produção de material didático específico e a prática do ensino bilíngue. Por fim, o autor apresenta uma análise do desenvolvimento da política no Estado e aponta como caminho de aperfeiçoamento do modelo

existente um aumento qualitativo aliado ao aumento quantitativo trazido pelas políticas públicas. Conclui que tal salto qualitativo deve se dar na medida em que o Governo do Estado possibilite e garanta uma participação mais efetiva das comunidades indígenas nos processos de elaboração e execução das políticas. Em “Língua e identidade: apontamentos sobre o processo de nacionalização da língua portuguesa no Brasil”, Hosana dos Santos Silva discute a nacionalização da língua portuguesa no Brasil e aborda o que denomina efeitos na formação da identidade cultural e linguística do povo brasileiro. O trabalho, de caráter interdisciplinar, oferece discussões nos âmbitos da Sociologia da linguagem, da Sociolinguística e da História com o objetivo de refletir sobre as ações políticas e socioculturais que permitiram a nacionalização da língua do Brasil. A autora desvela que, no período de pós-independência, os discursos das elites letradas adquiriram caráter ambíguo, pois defendeu-se, por um lado, uma língua nacional emancipada e, por outro, a preservação da língua portuguesa. A reflexão trazida no capítulo elucida o fato de que tal cenário culminou no vagaroso encaminhamento dos processos de emancipação sociocultural e linguística. Em conclusão, a autora afirma que dentre os muitos efeitos produzidos dos processos descritos no trabalho, deve-se salientar a persistência do sistema de diferenças sociais e linguísticas, ainda que diversidades étnicas, culturais e linguísticas sejam inerentes à nossa nação.

Em “O desenvolvimento de um material pedagógico piloto: descobrindo caminhos para a educação escolar bilíngue bakairi”, Aryane A. Antonio da Silva narra a experiência do desenvolvimento de material pedagógico destinado à alfabetização em língua materna Baikiri e em língua portuguesa na comunidade Bakairi. Os 1.055 indígenas autôdominados Kurâ-Bakairi estão distribuídos na Terra Indígena Bakairi (município de Paranatinga, MT) e na Terra Indígena Santana (município de Nobres, MT). O relato apresentado no capítulo se refere ao desenvolvimento de material exclusivamente na aldeia Pakuera, em

Paranatinga. A iniciativa da criação do material surgiu dos próprios professores da comunidade, que se depararam com a falta de materiais para alfabetização na língua materna, o Baikiri, que apresenta dois dialetos nas áreas mencionadas. A autora mostra que no início do séc. XX o ensino da língua portuguesa visava somente à formação de mão de obra. Somente em 1985 foram contratados professores Kurá para lecionar na comunidade e, em 2006, a escola passou a ser gerida pela própria comunidade. Aryane relata desde sua primeira atuação na comunidade, que se iniciou em 2006 com objetivo de manutenção da língua materna durante o processo de aquisição da segunda língua por meio do “bilinguismo aditivo”, passando por sua residência na aldeia, até a elaboração do material final.

Em “Políticas Linguísticas, Discurso e Formação de Professor: um foco na Educação Escolar Indígena”, Sandro Luis da Silva reflete sobre políticas públicas linguísticas atuais, mais especificamente voltadas para a Educação Escolar Indígena e suas interfaces com a formação do professor que irá atuar nas escolas indígenas. Sem deixar de ter como contexto amplo um aumento da preocupação com as questões relativas à inclusão social, a discussão abrange também o papel do sujeito do discurso inserido nesse contexto escolar. A concepção de discurso é a de Maingueneau (2013), segunda a qual esse é uma forma de ação, iterativo e contextualizado e assumido por um sujeito, sempre. O levantamento das políticas linguísticas oficiais é feito por meio da consulta aos seguintes documentos: a LDB (1996), a CF (1988), a Resolução n. 5 (2012). Na sequência do texto busca-se uma relevante reflexão acerca da formação de professor para atuação na Educação Escolar Indígena. Dentre algumas das diretrizes dos documentos oficiais, estão as que propõem que as atividades devam ser conduzidas por professores da comunidade, como forma de abertura para o diálogo intercultural necessariamente trazido pela educação escolar e como meio de recuperação e preservação da identidade étnica da comunidade.

Em “O papel dos multiletramentos na formação linguística e social”, Álvaro Antônio Caretta parte da introdução de conceitos fundamentais, como letramentos em gêneros multimodais e multimídias e a sua importância no processo de formação social, para a discussão do contexto escolar indígena. O autor traz à tona a importância das políticas linguísticas nas comunidades indígenas ao abordar métodos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua. Propõe que o problema da educação indígena no Brasil é, em certa medida, da mesma natureza daquele que persiste na educação pública brasileira: o desafio de ensinar uma variante do português diversa daquela que o aluno faz uso no dia a dia. É somente em certa medida o mesmo cenário porque é ainda maior o desafio dos trabalhos nas comunidades indígenas, pois se trata do aprendizado da variante de uma segunda língua. Como caminho de superação de tais desafios, Caretta afirma que os métodos pedagógicos, além de consistirem em projetos de multiletramentos, devem ter como premissa a aquisição da língua como prática social.

Em “A educação escolar indígena: possibilidades e desafios”, Adriano Gonçalves dos Santos apresenta uma breve reflexão com base bibliográfica sobre as principais problemáticas que cercam a questão escolar indígena, desde sua implantação até os dias atuais. O autor advoga em favor da implementação de escolas indígenas em que os projetos sejam verdadeiramente voltados aos índios. Critica momentos anteriores da história em que a educação indígena era gerida por figuras externas à comunidade, como a Igreja e o Estado. Assim, afirma que a escola indígena tem de consistir em uma proposta indígena, respeitando-se as peculiaridades de cada etnia. Contudo, deve-se ter em consideração que há conhecimentos externos à comunidade que lhes são relevantes para a convivência em um contexto maior, do país como um todo, como a alfabetização e o acesso às informações jurídicas.

Já é possível notar por meio dos pequenos trechos expostos que os capítulos confluem para a importância da apropriação e significação da educação escolar indígena pela própria comunidade em que é inserida. Nesse sentido, esperamos que o volume seja um incentivo e uma pequena contribuição para que tal intento passe a fazer efetivamente parte da realidade não só dessas comunidades, mas também do ambiente acadêmico. Ainda que timidamente, gostaríamos de inserir neste volume a voz daqueles que vivem diariamente as problemáticas aqui discutidas. Para tal, reproduzimos abaixo dois breves relatos sobre a prática pedagógica de Paulo Kavopin e Luiz Carlos Matarin, dois professores da etnia Bakairi (aldeia Pakuera do município de Paranatinga/Mato Grosso). Agradecemos a Aryane A. Antonia da Silva pela coleta das experiências narradas. Esperamos que a leitura desses relatos seja, pelo menos para os leitores desta obra, um momento dentre muitos em que se abrirão para “ouvir” essas vozes.

Relatos de experiência na educação escolar indígena

Relato 1

Profº Paulo Kavopi – Etnia Kurâ- Bakairi – Fevereiro de 2017

Sou Paulo Kavopi diretor da Escola Estadual José Pires Uluko. Tenho 50 anos e cinco filhos. Eu escolhi ser professor porque imaginava que iria voltar para a aldeia formado e preparado para dar aulas.

Na época em que eu era aluno aqui na escola, em 1980, os professores não eram indígenas e nunca paravam aqui. Quando saí da aldeia tinha doze anos e fui estudar em Dourados (MS), em uma missão

Kaiowá¹ que dava assistência aos índios. Depois fui para Cuiabá e estudei até a oitava série incompleta. Resolvi voltar para a aldeia em 1985.

Em 1986, casei aqui na aldeia e parei de estudar. Na época, Clarinda era chefe de posto e Gilson Kauto era cacique. Eu tinha que arrumar um emprego porque a gente já começou a ter filhos. Inclusive fui trabalhar na fazenda.

Um dia trabalhando lá, meu irmão foi me chamar e disse que iria dar aula na aldeia. Eu fiquei muito surpreso. No outro dia fui para Cuiabá e conversei com o presidente da Funai que disse que seria professor na aldeia, eu e a Maísa.

A gente não ia trabalhar como professor bilíngue, a gente ia ser o professor da sala mesmo. Antes tinha monitor bilíngue que ficava com uma professora assim como você e o monitor era Bakairi e explicava as coisas que estavam no quadro para os alunos, mas nós não, nós fomos os professores mesmo. Fizemos curso e recebemos instruções, eu, Maísa e Regina uma professora Pataxó.

Foi no dia 26 de setembro de 1986, que nós começamos na sala de aula, eu e a Maísa. Já fizemos 30 anos de sala de aula. Ainda lembro o primeiro dia de aula, foi muito difícil. O Marinho que hoje também é diretor estava na minha turma. Eu sempre imaginei dar aula, formado, graduado. Eu me formei em Línguas, Artes e Literatura pelo Projeto Tucum² em 1996.

Assim, fui dando aula, dando aula e fui cada vez mais pegando gosto porque esse era o compromisso que a gente tinha. Trabalhamos dois anos sem vínculo, sem ganhar nada.

1 Missão evangélica que atua no Brasil desde 1928 realizando trabalhos assistenciais aos povos indígenas.

2 Projeto Tucum (1996- 2001) com intuito de Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural.

A gente para alfabetizar recebia curso de línguas pelo SIL³, para aprender a ensinar em língua materna. Eu sempre fui contra, eu achava que a gente tinha que ensinar nossos alunos com “b a ba”, o português, mas lá a gente aprendia que não era assim e eu não concordava. O tempo foi passando e a experiência me mostrou que era mais fácil alfabetizar com a nossa língua materna.

Hoje sei que o que funciona é primeiro ensinar o nosso alfabeto e depois ensinar o português. Inclusive, há alguns anos dei aula para o pré, primeiro ano e segundo ano para poder ter mais experiência com a alfabetização. Eu tive que ler mais, aprender mais, foi muito difícil. Eu vi que realmente ensinar a nossa língua é mais fácil e que nada impede que a gente apresente o alfabeto português porque o que difere dos dois é que nós não temos no nosso alfabeto as letras c e q que têm no português.

Atualmente para que nossa escola melhore acredito que precisamos melhorar nossa prática pedagógica, precisamos ensinar do nosso jeito, nosso próprio sistema, falando de nossos animais, alfabeto porque é a base. Falta muito recurso para a gente conseguir trabalhar assim em nossa sala de aula, por isso, precisamos nos esforçar mais. Temos uma dificuldade muito grande em dar aula em nossa língua, falo pela minha própria experiência porque levei muito tempo para entender isso. Nossos professores precisam conhecer melhor a nossa língua para poder ensinar na sala de aula, não é porque somos falantes que sabemos dar aula em nossa língua.

Eu, como diretor, quero conseguir mais capacitação pedagógica para nossos professores, para que eles possam trabalhar em nossa língua e assim usar menos a Língua Portuguesa. Se nós usarmos mais o língua materna com nossos alunos ficará mais difícil eles esquecerem nossa língua. É isso que eu quero.

3 Summer Institute of Linguistics – Associação Internacional de Linguística que iniciou seus trabalhos no Brasil em 1956 com o objetivo de oferecer assessoria linguística aos povos indígenas.

Relato 2

Profº Luiz Carlos Matarin – Etnia Kurá- Bakairi – Fevereiro de 2017

Meu nome é Luiz Carlos Matarin. Tenho 27 anos e moro na aldeia Akiety. Este ano estou dando aulas de Língua Portuguesa para EJA e de Língua Materna para todos os alunos da escola. Comecei a dar aula na escola estadual há pouco tempo.

Eu decidi fazer o curso em 2011, foi uma coisa que me marcou muito. Casei muito cedo e abandonei meus estudos. Queria arrumar emprego, mas não conseguia porque não tinha estudo, por este motivo vi que precisava estudar de novo. Eu via meus companheiros indo para a universidade e voltando com novidades, mas eu não podia.

Decidi então que precisava voltar a estudar e não importava a área que ia estudar, eu só queria estar na universidade. Eu queria ter algo para contar. Voltei a estudar e terminei o ensino médio. Tive muita sorte porque na época já saiu o edital da UNEMAT para ser professor.

Até aquele momento eu não sabia ainda o que era ser professor. Eu não tinha ideia. Achava que ser professor era ir à escola, voltar, brincar... Na época eu não gostava ainda de ser professor porque eu já sabia que no nosso país não é valorizado ser professor, só médico, advogado. Mas, ao longo dos estudos, fui aprendendo.

Por outro lado, eu queria deixar algo que eu aprendi. Ensinar a ser alguém na vida e assim, comecei a conquistar o meu espaço. Fui fazer estágio no município de Juara (MT) na escola estadual. Lá, dei minha primeira aula de Matemática, Física e Química para EJA, ensino fundamental e médio para a etnia Kaiabi. Eu não tive muita dificuldade porque aqui a gente tinha um professor que lecionava nessa área e eu aprendi com ele.

Depois consegui voltar para a minha aldeia e comecei a trabalhar na EJA na aldeia Kaiahoalo. Hoje, quando paro e penso nas aulas que dei lá, vejo que foi uma experiência muito produtiva, aprendi muita

coisa. Quando um professor entra pela primeira vez na sala de aula ele pensa: – O que eu vim fazer aqui? O que vou ensinar para os alunos?

A experiência lá em Juara me ajudou muito. Quando voltei para cá, falava minha língua, ficou mais fácil. Lá, falava em Português e explicava em Português, aqui se meu aluno não entende em Português, explico na língua materna.

Hoje, não vejo problemas em fazer meus planos de aula, em explicar e avaliar os alunos. Durante minha formação, pude viajar bastante, aprender e divulgar meu trabalho. Tudo isso ajudou muito para minha prática na sala de aula, sofri muito para chegar aonde eu cheguei.

Quando a gente ensina um aluno e vê que ele está aprendendo, isso anima para gente melhorar. Só acreditei que era mesmo professor quando peguei meu diploma na mão. Eu não quero parar aqui não, desejo ainda fazer mestrado. Meu sonho mesmo é ser escritor.

Hoje carrego muita responsabilidade e tenho que saber ser honesto, dizer quando eu não sei algo e tentar aprender mais. Eu desejo hoje para a escola Bakairi, para os alunos Bakairi que eles aprendam mais, saiam aprendam e voltem para ajudar nossa comunidade. Eu quero poder dividir tudo o que aprendo e achar parceiros para me ajudar.

I. O estado de São Paulo e as políticas para educação escolar indígena¹

*Rafael Afonso Silva*²

Introdução

Estudos produzidos especialmente nas áreas da Antropologia, Linguística e Educação³ comprovam que os mais diversos povos indí-

1 O presente capítulo é uma adaptação de trechos extraídos de minha dissertação de mestrado defendida em janeiro de 2017 na Universidade Federal de São Paulo (AFONSO SILVA, 2017).

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo.

3 A exemplo de Melià (1979), Fernandes (2009), Lopes da Silva (1981), entre outros.

genas que existem ainda hoje no Brasil (ou mesmo os que já foram extintos) possuem (ou possuíam) métodos próprios de formação de seus indivíduos enquanto membros do corpo social ao qual pertencem. Por mais óbvio que pareça – dada a complexidade da questão da educação escolar indígena, aliada à comum falta de conhecimento produzido e difundido sobre a questão, tanto na academia quanto fora dela – é sempre importante ressaltar que os povos indígenas, de outrora e de hoje, tinham e muitos ainda têm seus próprios meios de educação, para além de qualquer prática de escolarização nos moldes ocidentais.

Por outro lado, ao longo de mais de quatro séculos, foram impostos aos povos indígenas diferentes meios de instrução totalmente estranhos em forma e conteúdo às práticas tradicionais de socialização entre os nativos, meios esses utilizados pelos não índios apenas como forma de domínio através da evangelização, letramento e aculturação.

Apesar disso, diversas comunidades indígenas começaram a se apropriar da educação escolar, especialmente desde meados da década de 1970, transformando a educação escolarizada – outrora de instrumento de dominação e subjugação desses povos – em uma importante ferramenta de sobrevivência e resistência. Aracy Lopes da Silva (1981), ao abordar o que chama de educação tradicional dos índios, fala também sobre a importância de ela ser complementada pela educação escolar, pois esta:

Traz informações novas, refere-se a uma ordem social e a códigos de que a educação tradicional não dá conta; impõe-se através do fato histórico do contato entre índios e brancos e é, geralmente, prezada pelos povos indígenas, como meio de compreender a realidade mais ampla de que passam a participar e de construir formas próprias de defesa contra a dominação e o desrespeito que sua inclusão inexorável, como minorias, em sociedades mais amplas, necessariamente lhes impõe. (p.12)

Dessa forma, a educação escolar é encarada hoje por muitos grupos indígenas como necessária para a sua sobrevivência e manuten-

ção de sua cultura, quanto maior e mais próximo for o contato com a sociedade envolvente. Para outros grupos, a educação escolar pode significar também uma forma de ascensão social, seja por meio da continuidade dos estudos em nível superior, seja através do ingresso no mercado de trabalho. Mesmo que esses entendimentos a respeito da educação escolar não sejam unânimes entre indígenas e indigenistas, cabe ressaltar que a educação escolar diferenciada para povos indígenas é um direito garantido pela Constituição de 1988.⁴

É a partir da promulgação da Carta Magna que são lançadas as bases para a institucionalização da educação escolar indígena enquanto política de educação no Brasil. Um dos passos mais importantes foi dado em 1991, quando a responsabilidade por essa modalidade de ensino foi transferida da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o então Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Com isso, o MEC passou a coordenar as ações, enquanto a implementação e execução da política ficou a cargo dos estados e municípios (BRASIL, 1991a; 1991b).

Sob esse modelo descentralizado ocorre a construção de uma avançada estrutura legal e normativa que garante aos povos indígenas uma educação escolar específica e diferenciada, intercultural e bilíngue.⁵ Apesar disso, antes mesmo de verificar disparidades entre o que é legislado e o que é executado, é possível notar grandes diferenças

4 Artigo 205 e parágrafo 2º do artigo 210 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

5 A exemplo disso, pode-se mencionar as: *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, de 1993 (BRASIL, 1994); *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 1996 (BRASIL, 1996); *Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas*, de 1999 (BRASIL, 1999a; 1999b); *Plano Nacional de Educação*, de 2001 (BRASIL, 2001b); *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*, de 2012 (BRASIL, 2012); *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas*, de 2015 (BRASIL, 2015). O levantamento completo de documentos legais e normativos de nível nacional pode ser consultado em Afonso Silva (2017).

ainda no campo da produção da política entre a esfera nacional e as esferas estaduais.

Isso porque a estadualização da educação escolar indígena, posta como meio de sua implementação e execução, faz com que ela tenha que passar por ao menos dois diferentes ciclos de produção de políticas,⁶ um de âmbito nacional e outro estadual. Tal modelo, ao mesmo tempo em que visa tornar viável uma política que atenda a tamanha diversidade que é característica dos povos indígenas do Brasil – 305 diferentes etnias indígenas (IBGE, 2010, p.85), os quais são falantes de 274 línguas (IBGE, 2010, p.90) – faz também com que os próprios processos de elaboração de política em diferentes âmbitos se configurem em entraves para a sua execução.

No caso do estado de São Paulo, a morosidade e a descontinuidade têm sido características marcantes da política para educação escolar indígena ao longo de quase 20 anos desde o seu início marcado pela criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI) em 1997 (SÃO PAULO, 1997a). Tais características têm impactado diretamente em aspectos quantitativos e qualitativos de sua execução.

Os números da educação escolar indígena no estado de São Paulo

Segundo o último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, a população indígena no estado de São Paulo era de 41.981 indivíduos,⁷ sendo o oitavo estado

6 Para mais informações a respeito da chamada “abordagem do ciclo de políticas” na análise de políticas públicas em educação, ver Mainardes (2006) e Mainardes e Gandin (2013).

7 Leva-se em conta nesta pesquisa a quantidade de pessoas que se declararam indígenas e as que não se declararam no quesito cor ou raça, mas se consideravam indígenas conforme as tradições, os costumes, a cultura, os antepassados etc. (IBGE, 2010).

da federação com a maior população indígena (4,68%) e o primeiro da Região Sudeste (42,34%), representando este número, ao mesmo tempo, 0,10% do total da população do estado (IBGE, 2010). O Censo 2010 também aponta que do total de pessoas indígenas residentes no estado de São Paulo, 39.214 estavam fora de terras indígenas (TIs) e somente 2.767 residiam em TIs.

De acordo com dados fornecidos pela FUNAI no segundo semestre de 2016, as etnias mais populosas do estado são a Guarani Mbya e Tupi Guarani (Nhandeva), ambas concentradas principalmente no litoral e região do Vale do Ribeira. As outras etnias são Guarani Kaiowá, Kaingang, Terena, Krenak, Fulni-ô e Atikum, essas mais presentes no oeste do estado. O atendimento escolar específico e diferenciado para essa população, é feito atualmente através de 40 Escolas Estaduais Indígenas (EEIs) e 4 escolas municipais.

As escolas estaduais estão presentes em 11 das 91 Diretorias de Ensino Regionais (DER's) da Secretaria de Estado da Educação (conforme pode ser observado a seguir no Mapa das Escolas Indígenas no Estado de São Paulo por Diretorias de Ensino Regionais). Pelo fato da maior parte das aldeias e Terras Indígenas estarem localizadas no litoral do estado e Vale do Ribeira, as Diretorias que mais possuem escolas indígenas são as das regiões de Registro, Miracatu e São Vicente, concentrando 27 escolas indígenas. Ainda no litoral, as DER's de Santos e de Caraguatatuba possuem uma e três escolas indígenas respectivamente. Na Capital do estado, a DER Região Norte 1 possui uma escola indígena, enquanto a Região Sul 3 possui duas escolas dessa modalidade. Outras três escolas estão vinculadas à DER de Itararé, no sudoeste do estado, restando quatro escolas na DER de Bauru, região central, e mais duas, uma vinculada à DER de Tupã e a outra à DER de Penápolis.

As escolas municipais são quatro ao todo, sendo que três delas estão vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e recebem o nome de Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI).

Um deles é o CECI Jaraguá, localizado na Aldeia Tejoá Pyau, Zona Norte de São Paulo; em Parelheiros, extremo sul da cidade, estão situadas as outras duas escolas indígenas, o CECI Krukutu, na Aldeia Krututu e o CECI Tenondé Porã, na Aldeia Tenondé Porã. A quarta escola indígena administrada por um município é a Escola Municipal Indígena Guarani Nhembo'e á Porã, localizada em Bertioga, na Aldeia do Ribeirão Silveira. Criada no dia 21 de dezembro de 2000 pelo Decreto n. 571/2000 da Prefeitura Municipal de Bertioga, essa é a primeira escola indígena criada no estado de São Paulo após a recomendação, presente no Parecer n. 14/1999 do CNE, sobre a necessidade da criação da categoria Escola Indígena nos sistemas de ensino.

Segundo dados do Censo Escolar de 2014, o número de matrículas de alunos indígenas nesta modalidade de ensino no estado de São Paulo, somados os atendimentos em todos os níveis do Ensino Regular e da Educação de Jovens e Adultos, totalizam 1.764 (conforme apresentado na Tabela I - Matrículas realizadas em escolas indígenas do Estado de São Paulo durante o ano de 2014).

No âmbito da gestão e coordenação das ações para educação escolar indígena, a responsabilidade cabe ao Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), que também responde pela Educação Quilombola e por alunos em privação de liberdade e em cumprimento de medida socioeducativa. O NINC, juntamente com o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) – este dedicado à educação especial – integram o Centro de Atendimento Especializado (CAESP). O CAESP, por sua vez, é um dos sete Centros que compõem o Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica (DEGEB), o qual, juntamente com o Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula (DGREM), compõe a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB). Esta, por fim, está subordinada ao Gabinete da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE).

da proposta desencadeada pelas diferentes instituições envolvidas”, conforme disposto nos incisos I e II do Artigo 3º de sua Resolução de criação. A partir de 2012, no entanto, o NEI passa a integrar a CGEB como uma das conseqüências do processo de reorganização da Secretaria da Educação iniciada a partir de 2011 com o Decreto 57.141, de 18 de julho de 2011.

Tabela I. Matrículas realizadas em escolas indígenas do Estado de São Paulo durante o ano de 2014.⁹

Escola	Ensino Regular							Educação de Jovens e Adultos			TOTALS
	Educação infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio			EJA Fundamental		EJA Médio	
	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Médio	Médio integrado	Normal / Magistério	Anos iniciais	Anos finais		
EEI Aldeia Águaspeu	-	2	14	10	-	-	-	-	-	-	26
EEI Aldeia Awy Pyháú	-	1	4	-	-	-	-	-	-	-	5
EEI Aldeia Bananal	-	1	1	5	-	-	-	-	-	-	7
EEI Aldeia Boa Vista	1	8	22	32	-	-	-	-	-	-	63
EEI Aldeia Capoeirão	-	-	6	5	-	-	-	-	-	-	11
EEI Aldeia de Parapanuã	-	4	17	15	-	-	-	5	-	-	41
EEI Aldeia Djaiko-aty	-	3	7	4	-	-	-	-	1	-	15
EEI Aldeia Ekeruá	-	4	13	17	-	-	-	-	-	5	39
EEI Aldeia Gwawirá	-	2	7	2	-	-	-	-	-	-	11
EEI Aldeia Itapu Mirim	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	6
EEI Aldeia Itapuã	-	2	14	11	-	-	-	5	-	-	32
EEI Aldeia Kopenoti	-	2	23	22	-	-	-	-	-	4	51
EEI Aldeia Nhamandu mirim	2	4	11	8	-	-	-	-	7	-	32
EEI Aldeia Nimuendaju	-	3	8	7	-	-	-	2	6	3	29
EEI Aldeia Paraíso	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	3

⁹ Não estão aí incluídos dados da EEI Aldeia Araçá Mirim e EEI Taguato Águia, pois a primeira foi criada em 2015 e a segunda, apesar de ter sido instalada e estar funcionando desde 2014, ainda não possui decreto de criação.

EEI Aldeia Peguaty	-	-	23	9	7	-	-	-	-	-	39
EEI Aldeia Piaçaguera	3	6	14	14	-	-	-	-	4	-	41
EEI Aldeia Pindo-ty	-	-	31	7	-	-	-	-	-	-	38
EEI Aldeia Pyhäú	-	3	6	6	-	-	-	2	2	3	24
EEI Aldeia Renascer	3	6	15	9	-	-	-	1	3	-	37
EEI Aldeia Rio Branco	-	-	15	16	-	-	-	-	-	-	31
EEI Aldeia Rio Branco II	-	-	4	4	-	-	-	-	-	-	8
EEI Aldeia Rio do Azule	-	2	8	5	-	-	-	-	-	-	15
EEI Aldeia Santa Cruz	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
EEI Aldeia Takuary-ty	-	-	19	1	-	-	-	-	-	-	20
EEI Aldeia Tangará	-	-	9	4	-	-	-	-	-	-	13
EEI Aldeia Taquari	-	-	15	11	-	-	-	-	-	-	26
EEI Aldeia Tekoá Mirim	-	-	10	9	-	-	-	-	-	-	19
EEI Aldeia Tekoporã	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	5
EEI Aldeia Tereguá	-	4	12	6	-	-	-	-	2	3	27
EEI Aldeia Uruty	-	4	10	5	-	-	-	-	-	-	19
CECI Jaraguá	80	39	-	-	-	-	-	-	-	-	119
CECI Krukutu	17	15	-	-	-	-	-	-	-	-	32
CECI Tenonóé Porã	74	42	-	-	-	-	-	-	-	-	116
EEI Djekupé Amba Arandy	-	-	127	69	7	-	-	15	-	-	218
EMIG Nhembo'e á porã	-	-	74	-	-	-	-	-	-	-	74
EEI Guaraní Gvyra Pepó	-	-	123	99	41	-	-	-	-	-	263
EEI Índia Maria Rosa	-	7	-	-	-	-	-	-	-	-	7
EEI Índia Vanuire	-	5	14	16	9	-	-	-	-	-	44
EEI Ko'ã ju	-	-	13	4	-	-	-	-	-	-	17
EEI Krukutu	-	-	50	-	-	-	-	-	-	-	50
EEI Kuaray o'ã a/Sol Nascente	-	-	8	11	-	-	-	-	-	-	19
EEI Txerubá'e kua-ri	-	-	-	45	22	-	-	-	-	-	70
Totais	180	171	762	492	86	0	0	30	25	18	1764
Percentual de matrículas por etapa	10,20%	9,69%	43,20%	27,89%	4,88%	0,00%	0,00%	1,70%	1,42%	1,02%	100%

Fonte: elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar 2014 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), disponível para consulta em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>.

Para efeitos de comparação entre a quantidade de matrículas realizadas em escolas indígenas e o público alvo desta política pública, buscou-se dados quantitativos mais recentes a respeito da população

aldeada junto à Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), vinculada ao Ministério da Saúde. Segundo o órgão, atualmente há 4.961 indígenas vivendo em 50 aldeias no estado de São Paulo (o número de aldeias seria 53 segundo a FUNAI)¹⁰.

Partindo desse número de indígenas aldeados, e levando-se em consideração agora o Censo de 2010, a proporção de pessoas indígenas residentes em TT's compreendidas entre a faixa etária do 0 aos 14 anos de idade, era da ordem de 44% em relação ao total de pessoas indígenas residentes em TT's¹¹. Se essa mesma proporção for adotada em relação aos números atuais, estima-se que existam cerca de 2.180 indígenas compreendidos na faixa etária que deveria ser atendida pela Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Assim, considerando-se a quantidade de matrículas realizadas pelas escolas indígenas nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no ano de 2014, as quais totalizaram 1.605 alunos atendidos, e a estimativa de pessoas indígenas no grupo etário de 0 a 14 anos, a defasagem de atendimento chega a 26%.

Em relação ao ensino médio, somente 5 escolas indígenas no estado ofertaram esta etapa de ensino no ano de 2014, sendo essas responsáveis por 86 matrículas. Utilizando a mesma lógica de cálculo acima, estima-se que a quantidade de pessoas indígenas compreendidas no grupo etário dos 15 aos 17 anos seja de pelo menos 312 indivíduos (6,3% de 4.961)¹². Assim, chama a atenção o fato de a etapa do

10 Apesar da divergência quanto à quantidade de aldeias, funcionário da própria FUNAI sugeriu considerar os números da contagem da população provenientes da SESAÍ, tendo em vista a proximidade muito maior desta última junto às aldeias pelo tipo de trabalho que o órgão desenvolve.

11 Pessoas indígenas residentes em terras indígenas por grupos de idade de 0 a 14 anos: 1.219. Pessoas indígenas residentes em terras indígenas: 2.767 (IBGE, 2010).

12 Leva-se em conta aqui um número aproximado da proporção de pessoas indígenas entre 15 e 17 anos de idade, pois essa faixa etária somente é contabilizada no Censo 2010 compreendida no grupo "pessoas indíge-

Ensino Médio ser oferecida ainda em poucas escolas e o consequente descompasso entre o atendimento realizado em 2014 e a demanda estimada para esta etapa, o qual passa de 72% de alunos não atendidos em escolas indígenas.

Essa defasagem de atendimento, especialmente na etapa do Ensino Médio tem como uma de suas principais causas o fato de o estado de São Paulo não ter realizado até o momento nenhum curso de formação intercultural de professores para atuar nessa etapa, sendo consequência disso a falta de professores indígenas.

Segundo resposta à consulta realizada ao NINC, a respeito da quantidade de professores indígenas e não-indígenas atuando nas EEI's, no dia 5 de setembro de 2016 o órgão respondeu o seguinte: “Temos 222 professores indígenas atuando exclusivamente nas Escolas Estaduais Indígenas, e 19 professores não indígenas que atuam em algumas das Escolas Estaduais Indígenas que oferecem o Ensino Médio”.

Até o final de 2016, o estado de São Paulo havia promovido somente dois cursos de formação de professores indígenas. Um deles foi o Magistério Indígena Novo Tempo (MagIND), realizado entre os anos de 2002 e 2003, tendo formado 61 professores indígenas para a atuação no Ciclo I do Ensino Fundamental (DOMINGUES, 2006, p.19). O Segundo curso foi chamado de Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas (FISPI), este ocorrido entre os anos de 2005 e 2008, o qual formou 82 professores indígenas, habilitando-os para lecionar em anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2007).

Quanto à produção e disponibilização de material pedagógico específico, as informações levantadas revelam que, apesar de ter havido

nas residentes em terras indígenas por grupos de idade - 15 e 24 anos”, contabilizado em 586 pessoas, representando 21% das “pessoas indígenas residentes em terras indígenas” que era de 2.767 (IBGE, 2010). Assim, considerando apenas o grupo etário de pessoas entre 15 e 17 anos, estima-se que este grupo represente cerca de 6,3% deste universo.

uma produção significativa de materiais a partir da realização do curso FISPI, e de uma outra coleção de livros no ano de 2012 (AFONSO SILVA, 2017, p.39-41), essa produção está ainda longe de contemplar todas as disciplinas e todos os níveis de ensino. Nesse quesito, também foi feita uma questão para o NINC a respeito de quantas eram as escolas indígenas que usavam material didático específico na realização das aulas, sobre a qual, o órgão respondeu:

Temos 40 Escolas Estaduais Indígenas, nas quais, conforme informado pelo Vice-Diretor em diagnóstico realizado pelo NINC em todas as EEI, no 2º semestre de 2015, 12 EEI utilizam o material “FISPI” (criado pelos professores durante curso superior e impresso pela SEE em 2010) e 11 utilizam o livro de alfabetização em guarani (criado pelos professores e impresso pela SEE em 2013).

A respeito do ensino bilíngue, o NINC, quando questionado sobre quantas eram as escolas indígenas em que o ensino é ministrado em idioma específico, respondeu:

A EEI Peguao-Ty, EEI Taquari, EEI Aldeia Aguapeu, EEI Aldeia Araçá Mirim, EEI Aldeia Itapuã, EEI Aldeia Sol Nascente, EEI Aldeia Pindo-Ty, EEI Aldeia Santa Cruz, EEI Aldeia Tangará, EEI Aldeia Taquari, EEI Aldeia Rio Branco II, e EEI Aldeia Tekoa Mirim informaram que utilizam o idioma na maioria das disciplinas, intercalando com a língua portuguesa.

A EEI Djekupé Amba Arandy, EEI Índia Vanuíre, EEI Aldeia Bananal, EEI Aldeia Ekeruá, EEI Índia Maria Rosa, EEI Aldeia Kopenoti, EEI Nhamandu Mirim, EEI Nimuendaju, EEI Pyhau, EEI Aldeia Rio Branco, EEI Taguato Aguiá, EEI Tekoa Porã, e EEI Tereguá informaram que ministram em idioma específico as oficinas e aulas de língua indígena.

A EEI Guarani Gwyrá Pepó informou que ministra em idioma específico as aulas de história, geografia, ciências e oficinas.

A EEI Txeru Ba E Kua-I informou que ministra em idioma específico as aulas de arte, matemática, história e geografia.

A EEI Ywy Pyhau informou que ministra em idioma específico as aulas de matemática, história e arte.

A EEI Boa Vista e EEI Aldeia Renascer informaram que ministram em idioma específico todas as aulas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

A EEI Capoeirão e EEI Aldeia Gwawira informaram que duas vezes por semana lecionam todas as aulas em guarani.

A EEI Aldeia Djaikoaty, EEI Aldeia Uruity e EEI Rio do Azeite informaram que ministram em idioma específico as aulas de códigos e linguagens.

A EEI Aldeia Ko' e Ju' informou que ministra em idioma específico as aulas de língua materna, ciências, história, arte e matemática.

A EEI Aldeia Paraíso informou que ministra em idioma específico as aulas de língua materna, matemática e ciências.

A EEI Aldeia Piaçaguera informou que não ministra nenhuma aula em idioma específico.

Análise do desenvolvimento da política no estado

Para além dos dados quantitativos, no âmbito de uma pesquisa documental, também foi possível verificar a forma como a educação escolar indígena vem sendo praticada no estado de São Paulo especialmente através de três importantes acontecimentos: o primeiro trata-se de uma Audiência Pública realizada pelo Ministério Público Federal em 2003, para verificar a situação da educação escolar indígena no estado; o segundo e o terceiro foram a I e II Conferência Estadual de Educação Escolar indígena, ocorridas em 2006 e 20013.

Conforme o que consta na ata da Audiência Pública, a falta de regularização das terras indígenas revelou-se como um dos entraves para a construção, reforma e manutenção de escolas, fato que, fugindo

ao controle da Secretaria de Educação, resultou em embargos a obras por parte da Secretaria de Meio Ambiente do estado.

Um dos resultados da Audiência foi assinatura de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) entre o MEC, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e FUNAI, no qual foram estabelecidos compromissos conjuntos visando garantir que a educação escolar indígena no estado passasse a atender aos preceitos constitucionais e à política nacional¹³. Dentre os compromissos firmados, um deles versava sobre a “desistência das ações judiciais promovidas pelo Estado de São Paulo para o embargo da construção de escolas indígenas, para permitir a continuidade de sua construção” (TERMO, 2003, p.3)

A questão da falta de infraestrutura das escolas indígenas volta a aparecer na Conferência de 2006, ocasião em que foram apresentadas duas moções onde os indígenas falam a respeito de escolas criadas via decreto em 2001, mas que, cinco anos depois, ainda não haviam sido construídas (I CONFERÊNCIA..., 2006, p.9). Além disso, incluíam também propostas e solicitações relacionadas à infraestrutura, serviços de reforma, ampliação, construção de quadras esportivas, instalação de energia elétrica, equipamentos tecnológicos, instalação de linha telefônica e conexão com a internet, construção de salas de leitura, bibliotecas, videotecas e brinquedotecas, envio de mobiliário adequado à faixa etária dos alunos e a viabilização de acesso a algumas escolas como a disponibilização de barcos, jipes e melhoria de estradas.

Na Conferência de 2013, os problemas relacionados à infraestrutura aparecem novamente, sendo um dos assuntos mais abordados em relação a outros eixos temáticos que nortearam as discussões. Conforme mencionado no Grupo de Trabalho 6 (Eixo V – Infraestrutura e Ambiente):

13 Uma cópia da Ata da Audiência Pública realizada pelo MPF está disponível em Afonso Silva (2017, p.114-126).

A manifestação dos caciques, lideranças e professores expressa a precariedade da maioria dos espaços físicos escolares. Esses espaços não garantem as condições básicas para uma aprendizagem de qualidade. O trabalho tem se desenvolvido pelo compromisso dos professores, da comunidade e da equipe técnica das Diretorias (Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos, supervisores da escola estadual indígena e do Núcleo Pedagógico). No entanto, poderíamos ter maior êxito se o espaço escolar fosse melhor estruturado e aliado ao aspecto pedagógico. (II CONFERÊNCIA..., 2014, p.31)

Nessa Conferência, mais uma vez, é mencionada a inviabilização de construção e manutenção de escolas em áreas de proteção ambiental, seguindo-se a isso uma lista com 48 propostas e demandas relacionadas à questão da infraestrutura e ambiente (II CONFERÊNCIA..., 2014, p.31-34).

Outro assunto que merece destaque é a necessidade da oferta regular de cursos de formação intercultural de professores indígenas em nível superior visando sua atuação em todos os níveis da Educação Básica. Pois, mesmo constituindo-se em condição de fundamental importância para a oferta da educação escolar indígena, em atendimento aos anseios das comunidades e também aos princípios legais, foram realizados somente dois desses cursos no âmbito do estado de São Paulo – o MagIND e o FISPI – ambos habilitando professores indígenas somente para a atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Decorrem dessa deficiência o fato de muitas escolas ficarem impedidas de ofertar a continuidade de ensino aos alunos que concluem a etapa do fundamental ou, quando o fazem, acabam tendo em seus quadros professores indígenas leigos além de precisarem recorrer à contratação de professores não-indígenas.

Conforme entrevista realizada com representantes do NINC, a realização de cursos de formação de professores indígenas implica obrigatoriamente na necessidade da regularização da carreira de professor indígena, o que possibilitaria sua contratação via concurso pú-

blico específico e, a partir daí, vincular a atuação dos professores indígenas à participação do curso de formação em serviço.

Quanto às possibilidades e mecanismos de participação das comunidades indígenas na elaboração e implementação das políticas no estado, são ações que começaram a ser viabilizadas desde a criação do NEI, em 1997, tendo sido ampliadas com a aprovação de seu primeiro regimento interno, no ano 2000, a partir do qual foi instituído o Conselho Geral do NEI e as Comissões Étnicas Regionais. A participação indígena foi consideravelmente ampliada após a realização da Audiência Pública pelo MPF, a partir da qual a Secretaria de Educação aprovou um novo regimento interno do NEI, passando este a ter como uma de suas atribuições a convocação de Conferências Estaduais de Educação Escolar Indígena a cada dois anos. Tem-se também como consequência do acordo com o MPF o estabelecimento da Política Estadual de Atenção aos Povos Indígenas, juntamente com a criação do Conselho Estadual dos Povos Indígenas e o Comitê Intersectorial de Assuntos Indígenas (SÃO PAULO, 2004).

Ainda assim, foi possível perceber a partir dos documentos levantados, que a ampliação de instâncias de representatividade indígena não garantiu ao mesmo tempo e na mesma medida a autodeterminação das comunidades sobre a educação que lhes é ofertada. Nesse sentido, tal fato corrobora a afirmação de Grupioni (2004, p.74), quando diz que “a tão falada participação indígena nas tomadas de decisão continua sendo uma retórica, face à impermeabilidade do Estado e a burocratização de suas práticas administrativas”.

Além disso, é importante também considerar que, se por um lado há de fato mecanismos jurídicos e burocráticos que tornam o Estado impermeável ao tratamento diferenciado que a educação escolar indígena necessita, por outro, esses mesmos mecanismos, uma vez que foram criados, podem também ser modificados a partir de novos processos de produção de políticas.

Uma vez que o Estado não é uma entidade possuidora de vontade própria, mas sim um conjunto de mecanismos jurídicos, burocráticos e operacionais que são operados por agentes públicos, essa “impermeabilidade do Estado” referida por Grupioni (2004) deve ser entendida a partir da disputa de forças em torno de processos de produção de políticas, disputas essas nas quais a participação das comunidades indígenas, ainda que apoiadas por servidores e técnicos do próprio estado, pouco sucesso têm conseguido no sentido de influenciar a produção de políticas no âmbito do estado de São Paulo.

Como exemplo disso pode ser mencionada a formação de um Grupo de Estudo coordenado pelo NINC, que teve como colaboradores representantes indígenas e servidores de outras coordenadorias da Secretaria de Educação. Em 2015, o Grupo entrevistou diretamente junto ao então Secretário de Educação, Prof. Herman Voorwald a fim de encontrar uma solução imediata para os transtornos advindos da obrigatoriedade do cumprimento da chamada duzentena¹⁴ pelos professores indígenas.

Como resultado da audiência com o Secretário, o Projeto de Lei Complementar (PLC) n. 34 de 2015, de autoria do Deputado Estadual Pedro Tobias, foi proposto em regime de urgência na Assembleia Legislativa do Estado. Aprovado no mesmo ano, o PLC resultou nas Leis Complementares n. 1276/2015 e n. 1.277/2015, através das quais o período de interregno entre o término de um contrato de trabalho temporário e a recontração de professores indígenas sob o mesmo regime foi reduzido para 30 dias.

14 Como geralmente é chamado o período de 200 dias que deve decorrer entre o término de um contrato de trabalho com um servidor temporário e a sua recontração pelo estado. Esse tipo de contratação por tempo determinado é regulamentado pela Lei Complementar n. 1.093, de 16 de julho de 2009 e é largamente utilizado na rede de ensino do estado para a contratação de professores temporários, chamados de categoria “O”. Esse tem sido o regime de contratação dos professores indígenas pela Secretaria de Educação do estado, tendo em vista que até o presente momento o quadro do magistério indígena ainda não foi regulamentado.

Também em audiência com o Secretário, o Grupo de Estudo pontuou a necessidade da regulamentação da carreira do professor indígena no estado de São Paulo, o qual respondeu ao Grupo solicitando a apresentação de uma proposta de regulamentação. Atendendo ao pedido do Secretário, o Grupo elaborou uma proposta de alteração da Lei Complementar n. 836 de 1997, que “institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação” (SÃO PAULO, 1997b), onde deveria ser incluída uma terceira classe de docentes junto ao Quadro da Secretaria de Educação, contemplando a classe de docentes indígenas, garantindo, entre outras providências, sua contratação via concurso público específico, o que possibilitaria a realização de cursos de formação intercultural em serviço para esses docentes pela EFAP.

Apesar da rápida solução para o problema da chamada duzentena levada ao Secretário de Educação pelo Grupo de estudos, a mesma rapidez não foi adotada com relação à proposta de regulamentação da carreira do professor indígena, questão essa que permanece sem solução no estado de São Paulo e a respeito da qual nem sequer foi apresentado Projeto de Lei Complementar na Assembleia Legislativa do estado até o final do ano de 2016.

É importante ressaltar que a solução para o problema advindo da contratação temporária tem caráter paliativo, uma vez que soluciona somente o problema pontual da recontração dos professores indígenas após o término de cada contrato. Por outro lado, a questão da regulamentação da carreira do professor indígena é de ordem estrutural, além de ser uma determinação presente nas Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Estolas Indígenas de 1999 e também constar na meta n. 15 a respeito da Educação Indígena do Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001b). Assim, a resolução dessa questão possibilitaria a realização de novos cursos de formação intercultural de professores indígenas, fato que certamente

contribuiria para a melhoria qualitativa e quantitativa da educação escolar indígena no estado.

Quanto à organização e gestão diferenciada das escolas, é preciso reconhecer a criação – ainda que tardia – da categoria Escola Indígena assim como a criação de escolas indígenas autônomas como um dos avanços da política estadual, em oposição à forma de funcionamento dessas escolas como classes vinculadas a escolas não-indígenas, o que era bastante comum nas aldeias do estado de São Paulo que possuíam escolas durante a década de 1990 (AFONSO SILVA, 2017, p.83/84).

Nesse sentido, a questão da especificidade, enquanto característica que deve ser intrínseca à educação escolar indígena, procurou ser contemplada pela Resolução SE n. 147 de 2003, que “dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2003), posteriormente alterada pela Resolução SE n. 21 de 2008. Essa última estabeleceu matrizes curriculares para todos os níveis da educação básica, reservando 8 das 33 aulas semanais para a parte diversificada. Apesar disso, no Documento Final da II Conferência é registrada uma proposta que revela um indício de que a carga horária destinada à parte diversificada não estivesse sendo cumprida na prática:

Que a SEE-SP crie mecanismos para facilitar e cumprir o que está previsto na legislação específica para as escolas indígenas, garantindo o oferecimento das 8 (oito) aulas destinadas às oficinas curriculares com a temática sustentabilidade, ministradas por indígenas detentores da cultura. (II CONFERÊNCIA..., 2014, p.30)

Depende também dessa organização diferenciada das escolas a efetivação de um ensino que seja realmente “intercultural no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos universais e indígenas [...] e bilíngue/multilíngue, com a conseqüente valorização das línguas maternas, e não apenas da língua nacional” (LUCIANO, 2013,

p.53). Porém, para que a interculturalidade e o bilinguismo/multilinguismo se efetivem no sentido apontado por Luciano (2013), é preciso que ambas as práticas não fiquem restritas somente aos horários reservados à parte diversificada, mas sim que elas façam também parte de todo o processo educativo, por princípio, meio e objetivo, sendo para isso necessária a garantia de que o ensino seja ministrado por professores indígenas com formação adequada.

Considerações finais

Conforme já exposto, a morosidade é uma característica marcante no estabelecimento de uma política para educação escolar indígena no estado de São Paulo, a qual já tem seu início bastante tardio com a criação do NEI, em 1997, apresentando um distanciamento temporal de seis anos desde a promulgação do Decreto presidencial n. 26 de 1991 e da Portaria Interministerial MEC e MJ n. 559 do mesmo ano. Também tardiamente e de maneira descontínua ocorreram os dois únicos cursos de formação intercultural de professores indígenas no estado, o primeiro realizado entre os anos de 2002 e 2003, e o segundo, de 2005 a 2008.

Além disso, o rápido desenvolvimento de ações e políticas a partir de 2004 ocorreu somente após a Audiência Pública realizada pelo MPF e a assinatura do Termo de Ajustamento de Conduta em que a Secretaria de Educação do estado se comprometeu, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, FUNAI e MEC, a adotar ações mais efetivas para a garantia do direito à educação diferenciada, intercultural e bilíngue dos povos indígenas.

As medidas adotadas a partir de então, ao mesmo tempo em que, ampliaram a oferta de ensino diferenciado para a população indígena do estado e possibilitaram a formação de professores indígenas em nível superior e a produção materiais didáticos diferenciados, mantiveram a quase totalidade da oferta dessa modalidade de educação

concentrada nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental – essas representando 91% do total das matrículas realizadas em escolas indígenas durante o ano de 2014, metade dessas matrículas realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (conforme pode ser visto na Tabela I). Para efeitos de comparação, em 1999, quando o Censo Escolar Indígena foi realizado, do total de 601 matrículas de alunos indígenas em escolas indígenas no estado de São Paulo, a proporção de matrículas nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental era de 92% (BRASIL, 2001a, p.14).

Nesse sentido, desde que começou a se desenhar uma política específica de educação escolar indígena no estado de São Paulo, é possível verificar que houve um crescimento quantitativo da oferta dessa modalidade de ensino, o qual, porém, não foi seguido por um desenvolvimento qualitativo.

Este somente ocorrerá na medida em que a política estadual para educação escolar indígena estiver melhor alinhada às determinações de âmbito nacional, encarando a escola indígena como sendo de fato específica e diferenciada e não a submetendo à mesma estrutura de gestão e funcionamento do restante das escolas. Ao mesmo tempo, esse esperado desenvolvimento qualitativo somente será possível de fato na medida em que a Secretaria Estadual de Educação e o Governo do Estado de São Paulo possibilitarem uma participação mais efetiva das comunidades indígenas nos processos de elaboração e execução dessa política.

Referências bibliográficas

AFONSO SILVA, Rafael. *A educação escolar indígena no estado de São Paulo: uma análise sobre aproximações e distanciamentos em relação às diretrizes nacionais*. 2017. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras

- e Ciências Humanas, Guarulhos, 2017. Disponível em: <<http://ppg.unifesp.br/educacao/dissertacoes-de-mestrado-defendidas>>. Acesso em: 27 fev. 2017.
- ATA de Audiência Pública sobre Educação Escolar Indígena. Representação n. 13/97, protocolo n. 08123.003112/97-43. São Paulo, 24 out. 2003.
- BRASIL. Constituição da República federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 fev. 2015.
- _____. Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991a. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/113987/decreto-26-91>>. Acesso em: 15 de jan. 2014.
- _____. Ministério da Justiça. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria Interministerial MJ e MEC n. 559, de 16 de abril de 1991b. Sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Disponível em: <<http://www.indigena.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40>>. Acesso em: 4 mar. 2014.
- _____. Comitê de Educação Escolar Indígena. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. 2ª ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. 24 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 14, de 14 de setembro de 1999a. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999b. Fixa Diretrizes Nacionais para

- o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Censo escolar indígena: 1999. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001a. 47 p.
- _____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001b. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 03 mar. 2014.
- DOMINGUES, Kátia Cristina de Menezes. *Interpretações do papel, valor e significado da formação do professor indígena do estado de São Paulo*. 2006. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- FERNANDES, Florestan. Notas sobre a Educação na Sociedade Tupinambá. In: _____. *A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2009. p. 44-96.
- GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Das leis para a prática: impasses e persistências no campo da educação escolar indígena no país. *Cadernos de educação escolar indígena - 3º Grau Indígena*. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, 2004. p.69-77.
- I CONFERÊNCIA Estadual de Educação Escolar Indígena de São Paulo. 2006, São Paulo/SP. Documento final... São Paulo: Núcleo de Educação Indígena, 2006. 19 p.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2010: Características gerais dos indígenas: Resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. 244 p. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2016.
- II CONFERÊNCIA Estadual de Educação Escolar Indígena. 2013, Serra Negra/SP. Documento final... São Paulo: Coordenadora

- de Gestão da Educação Básica, 2014. 89 p.
- LOPES DA SILVA, Aracy. Por que discutir hoje a educação indígena? In: _____. (Org.) *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006.
- MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luís Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; TELLO, César. (Orgs.). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p.143-167.
- MELIÀ, Bartolomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Editora Loyola, 1979.
- _____. Secretaria da Educação. Resolução SE n. 44, de 18 de abril de 1997a. Dispõe sobre a criação do Núcleo de Educação Indígena do estado de São Paulo. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_97.HTM?Time=17/02/2014%2000:21:0>. Acesso em: 26 jan. 2014.
- _____. Lei Complementar n. 836 de 30 de dezembro de 1997b. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>>. Acesso em: 27 fev. 2017.
- _____. Secretaria da Educação. Resolução SE n. 147, de 29 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a organização e o funcionamento

- das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/147_03.HTM>. Acesso em: 30 nov.2016.
- _____. Decreto n. 48.532, de 09 de março de 2004. Estabelece diretrizes relativas à Política Estadual de Atenção aos Povos Indígenas, cria o Conselho Estadual dos Povos Indígenas e o Comitê Intersetorial de Assuntos Indígenas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2004/decreto-48532-09.03.2004.html>>. Acesso em: 30 nov.2016.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação Câmara de Educação Superior. Parecer n. 157 de 04 de abril de 2007. Reconhecimento do Curso do Programa de Formação Universitária do Professor Indígena para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – FUPI. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 5 abr. 2007. Seção I, p.21-22.
- TERMO de Compromisso de Ajustamento de Conduta e Assunção de Obrigações celebrado perante o Ministério Público Federal em São Paulo. São Paulo, 24 out. 2003.

II. Língua e identidade: apontamentos sobre o processo de nacionalização da língua portuguesa no Brasil

Hosana dos Santos Silva¹

Introdução

Desde o início da colonização, o Brasil se constituiu um espaço de disputas linguísticas. Nas palavras de Honório Rodrigues (1974, p. 277), por aqui “a língua se formara numa competição desigual com línguas indígenas e negras”, além de variações do português falado em

¹ Doutora em Letras. Professora Adjunta do Departamento de Letras da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

regiões diversas.² As condições e arranjos sociais, políticos e econômicos determinantes dessas disputas certamente favoreceram a dominância sociopolítica da língua portuguesa, ainda no século XVIII, e sua legitimação enquanto língua nacional brasileira, no século XIX (cf. Rodrigues, 1993). Nesse quadro histórico, assinalam-se o tempo e o modo da colonização como determinantes no processo de enfraquecimento e desaparecimento de diversas línguas em uso nas terras brasileiras.

Para explicar esses apagamentos, podemos acusar, nos limites das oposições entre colonizadores e colonizados, os efeitos da escravidão, das diversas situações de conflitos, dos mecanismos de aculturação, dos conjuntos legislativos etc.

Dentre as políticas homogeneizadoras, fica em destaque, por sua relevância, o Diretório dos Índios (1757),³ em cujas bases estão, entre outras instruções, as propostas de “desterrar dos povos rústicos a barbárie dos seus antigos costumes” e introduzir neles “o uso da língua do Príncipe que os conquistou”, em detrimento da língua própria de suas nações ou da “chamada língua geral”, observada, nesse contexto, como “invenção verdadeiramente abominável e diabólica”.

Formulada sob a pressão de uma demanda social e política e apresentada como projeto de integração dos indígenas à colônia, essa medida reguladora visou transformá-los em vassalos do rei português, por meio da educação na religião cristã e na língua portuguesa, do

2 Conforme observa Guimarães (2005, p. 1), do início da colonização até meados do século XVII, a língua portuguesa concorre também com a língua holandesa. “A saída dos holandeses muda o quadro de relações entre línguas no Brasil na medida em que o português não tem mais a concorrência de uma outra língua de Estado (o holandês)”. Por escapar aos objetivos deste estudo, não discutiremos os efeitos desse contato linguístico.

3 O Diretório foi elaborado em 1755 e publicado em 1757, no reinado de D. José, através de seu ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Conde de Oeiras, futuro Marquês de Pombal. Os trechos destacados forma extraídos de Almeida (1997). O texto integral pode ser acessado em http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm.

incentivo à exogamia e à sua efetiva inserção na economia colonial (ALMEIDA, 1997; COELHO, 2006; ALMEIDA, 2005).

É difícil determinar, para além do valor objetivo de uma lei ativa, as influências do Diretório nas práticas linguísticas dos diferentes grupos étnicos. De todo modo, os estudos historiográficos e linguísticos (cf. Garcia, 2007; Almeida, 1997) indicam que, embora boa parte dos indígenas tenha resistido à cultura do colonizador, as “ações civilizatórias” engendradas pelos dispositivos legais promoveram mudanças significativas naquelas sociedades.

Essas medidas políticas não alcançaram somente os grupos indígenas, mas influíram em todas as ligações sociais estabelecidas na colônia, conquanto os efeitos de sua aplicação tenham se recortado no modo próprio de inserção de cada povo e/ou grupo na ordem colonial.

De fato, os povos africanos não foram abarcados pelo projeto integracionista consubstanciado no Diretório. Isso porque a lógica do modelo colonial escravista lhes negou lugar, impedindo sua inserção naquelas sociedades. Dito de outro modo, a imposição de sistemas de classificações sociais duráveis⁴ providenciou os silenciamentos e favoreceu, por mais de três séculos, o apagamento de uma multiplicidade de línguas e culturas africanas transplantadas para o Brasil (cf. Rodrigues, 1993; Petter, 2002; Bonvini, 2013).

Nesse sentido, é importante observar que os movimentos linguísticos decorrentes do tráfico de escravizados foram interrompidos somente na década de 1850, pelos efeitos das leis e acordos firmados no Império, sobretudo a lei Eusébio de Queiroz (lei n. 581, 04/09/1850). A reestruturação sociocultural, política e econômica resultante dessa interrupção não reverteu, todavia, a ordem segregacionista. Aboliu-se o tráfico, mas a escravidão perdurou até o final dos oitocentos, carreando as violentas práticas de alienação e aniquilamento de toda contribuição provinda dos grupos considerados inferiores.

4 Nos termos de Bourdieu (1993; 2007; 2009).

No pós-independência, as transformações operadas na sociedade reinscreveram (ou renovaram) as discussões sobre o pluralismo linguístico característico do espaço brasileiro, fomentando um amplo debate acerca das especificidades da língua portuguesa no Brasil. Nesse contexto, as elites letradas, de parte a parte cultivadoras do ideal monolíngue,⁵ combinaram discursos opostos: por um lado, defendeu-se uma língua nacional emancipada – o que reforçou a demarcação das fronteiras entre Brasil e Portugal (PINTO, 1978) – e, por outro, a preservação da língua portuguesa, enquanto medida para evitar a “barbárie” e conter do caldeamento linguístico (cf. Pagotto, 1998; Lima, 2008; Santos Silva, 2012). No plano prático, assiste-se ao lento encaminhamento dos processos de emancipação sociocultural e linguística, bem ajustados à proposta de firmação de uma literatura nacional. Com efeito, os textos produzidos nesse período passaram a incorporar uma variedade linguística diversa do português europeu moderno (PINTO, 1974).

Nas seções que seguem, retomaremos alguns aspectos essenciais desses debates entre letrados, com o fim de discutir os processos de nacionalização da língua do Brasil e seus efeitos na formação das identidades culturais e linguísticas dos brasileiros.

Para desenvolvimento do estudo, adotamos a perspectiva de análise interdisciplinar, emparelhando discussões formuladas no âmbito da sociologia da linguagem (BOURDIEU, 1007, 2008, 2009) e no campo da sociolinguística e da História, notadamente os estudos de Pinto (1978), Pagotto (1998), Rodrigues (1993), Lima (2002, 2008), Schwarcz (2008), Rodrigues (2003, 2008), Santos Silva (2012).

5 Para discussão sobre “ideal monolíngue” levamos em conta as discussões propostas por Achard (1989). Esse estudo, embora enfocando o ideal monolíngue na França, apresenta princípios bastante gerais dos processos de nacionalização, normatização e legitimação linguísticas, que ultrapassam as leituras regionalistas.

Pela autonomia cultural e linguística

As discussões acerca das especificidades da língua brasileira e da diversidade linguística registrada no Brasil assentaram-se juntamente com o Império (RODRIGUES, 1974, p. 277-278). Nesse sentido, podemos apontar o aspecto prognóstico dos discursos de Carvalho e Melo e Silva Lisboa, proferidos por ocasião da Assembleia Constituinte de 1823. Em debate sobre o local de instalação da Faculdade de Direito, ambos apontaram o Rio de Janeiro como lugar em que melhor se conservaria a pureza da língua portuguesa, por oposição à variedade paulista, considerada incorreta e desagradável:

Verdade é que nas côrtes há mais distracção dos estudos pela occurencia de mais prazeres e diversões, e que há mais carestia nos viveres, o que faz pezar a existência nella dos habitantes das outras províncias.

*Mas a primeira objecção compensa-se com a polidez da linguagem e costumes [...] (CARVALHO MELLO, 1823, p. 134. In: *Annaes do Parlamento Brasileiro*. Assembléa Constituinte, 1823, grifo nosso).*

Uma razão mui poderosa me ocorre de mais para a preferencia da universidade nesta côrte, e é para que se conserve a pureza e pronúncia da língua portuguesa, que, segundo diz Camões, com pouca corrupção crê que é latina. Sempre em todas as nações se falou melhor o idioma nacional nas cortes. Nas províncias há dialectos, com seus particulares defeitos; o Brasil os tem em cada uma, que é quase impossível subjugar, ainda pelos mais doutos do pais.

*É reconhecido que o dialecto de S. Paulo é o mais notável. A mocidade do Brasil, fazendo ahi os seus estudos, contrahiria pronuncia mui desagradável (SILVA LISBOA, 1823, p. 144. In: *Annaes do Parlamento Brasileiro*. Assembléa Constituinte, 1823, grifo nosso).*

Essa primeira abordagem pública da situação linguística propriamente brasileira⁶ cooperou, concomitantemente, para expor os traços característicos desse espaço geolinguístico e, ainda, para registrar o pensamento conservador e preconceituoso das elites letradas, acostumadas a observar a heterogeneidade enquanto óbice à instrução.

De uma perspectiva analítica, esses discursos certamente evidenciam as bases das hierarquizações sociais e linguísticas de uma sociedade marcada por contradições. Por um lado, o Estado Nacional se instalava em presença de uma “classe ilustrada”, inventada e sustentada pela Corte Portuguesa e, portanto, a ela subserviente (SCHWARCZ, 1998, p.10); por outro, as disposições em favor da emancipação política do Brasil propiciava certo afastamento das coisas de Portugal – ação sócio-política muitas vezes traduzida no movimento antimetropolitano e lusofóbico (MATTOS, 1987; GRAHAN, 2001; COSTA, 1999).

Note-se que, nesse contexto inaugural do Império, as discussões sobre a língua e a cultura brasileiras não ocuparam o centro dos debates, mas funcionaram como estímulo à consolidação da independência (cf. Rodrigues, 1993; Santos Silva, 2012).

Somente após o outorgamento da primeira Constituição brasileira, em 1824, a questão da língua nacional ganhou espaço no Parlamento, como parte de discussões pontuais acerca de procedimentos institucionais e, especialmente, da organização do ensino público. Dos embates iniciais, a bibliografia linguística (cf. Guimarães, 2005; Orlandi, 2005) enfoca um episódio específico, apontando-o como marco do processo de nacionalização da língua no Brasil. Trata-se da discussão processada, em 1826, acerca do projeto de lei que visou disciplinar a forma e o conteúdo dos diplomas emitidos a médicos-cirurgiões:

Todo estudante que, nas Escolas de cirurgia do Rio de Janeiro e da Bahia tiver concluído o curso de 5 anos ou seis, haverá Cartas

6 Consideramos, aqui, o lugar e espaço da constituição do Brasil enquanto nação independente.

de Cirurgião, conforme os estatutos das referidas Escolas. As cartas serão passadas pelo diretor ou pelos lentes que as suas vezes fizer, subscriptas pelos lentes de prática médica e cirúrgica, e secretário da escola, com selo pendente de fita amarela; cada uma das diversas escolas poderá escolher o selo que lhe parecer. A carta de simples cirurgião será em português, porém a de cirurgião formado, em latim e impressa em pergaminho. A letra desta última carta será, no quanto puder, semelhante aquela dos diplomas de bacharel da Universidade de Coimbra, e o seu importe de impressão de pergaminho pago pelo pretendente.” (*Anais do Parlamento Brasileiro*, 1826, In: MOACYR, 1936, p. 388)

A relevância do debate se expressa na fala do deputado José Clemente Pereira, que defende a redação do documento em “língua brasileira”:

[...] Não acho razão para que as cartas se imprimão em latim, bem vejo, que como se quiz que fossem assignadas pelo lente, para tornar os alumnos semelhantes aos bacharéis de medicina, se quis que fosse também em latim, parece-me, porém, que melhor é que seja mesmo em *língua brasileira*, que é a mais própria [...] (CLEMENTE PEREIRA, 1826, p. 264, grifo nosso. In: *Anais do Parlamento Brasileiro*. Câmara dos senhores deputados, 1826).

A língua brasileira requerida pelos parlamentares é, certamente, o português europeu. Todavia, o discurso de Clemente Pereira sobre a língua oficial e língua nacional (GUIMARÃES, 2005), fixando a identidade linguística de nossas elites letradas. Nos anos seguintes, essa sobreposição vai sendo cimentada, especialmente pelos projetos para criação de escolas primárias,⁷ que propõem a instrução em língua nacional, enquanto medida útil à integração do Brasil.

Em meados dos oitocentos, apesar da continuidade dos laços com a ex-metrópole, os traços que definem ‘uma certa cultura brasileira’

7 Lima (2008) discute as relações entre a formação da língua nacional brasileira e os projetos de instrução pública no Império.

são ressignificados. Podemos observar, nesse contexto, um especial esforço para indicação do sentido de “língua brasileira”, em oposição ao português europeu moderno e em detrimento das línguas minoritárias aqui faladas, especialmente as línguas africanas (cf. Rodrigues, 2002; Lima, 2008; Serpa, 2000, entre outros). Esse gesto social e político não prevê uma efetiva reforma linguística, pois, conforme fizemos notar na introdução deste estudo, as oposições por meio das quais a língua portuguesa se estabelece no Brasil são consentâneas à estrutura do sistema imperial – agrário, aristocrático e escravista.

O Romantismo e outras história

Em meio à instabilidade dos primeiros anos do Império, a criação das academias de Direito (1826), a reformulação das faculdades de medicina (1830) e a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838) constituíram ações importantes para formação de uma identidade local. Esses ambientes congregaram boa parte da elite política e sociocultural da corte, encarregada de assegurar a realeza e reconhecer a história e a cultura brasileiras (SCHWARCZ, 1998). Se for necessário um exemplo, a Revista do IHGB, em seu proêmio, não somente esclarece os objetivos da Instituição, mas também reproduz o projeto político do Império, qual seja, constituir, pela produção historiográfica, uma memória nacional que favorecesse o fortalecimento da monarquia e, concomitantemente, preconizasse os elementos científicos, sócio-históricos e culturais propriamente brasileiros (FLORENCE, 2010, p. 12):

Ei-nos hoje congregados para encetarmos os trabalhos do proposto Instituto Histórico e Geográfico do Brazil, e desta arte mostrarmos às nações cultas que também prezamos a glória da pátria, propondo-nos a concentrar, em uma literária associação, os diversos factos da nossa história e os esclarecimentos geográficos do nosso paiz, para que possam ser oferecidos ao conhecimento do mundo, purificados dos erros e inexactidões

que os mancham em muitos impressos, tanto nacionais como estrangeiros (*Revista do IHGB*, 1839, p. 9).

Além dessas vultosas instituições, têm importância a fundação da Sociedade Pedagógica (1840), com seu periódico “A Marmota Fluminense”, bem como as revistas “Minerva Fluminense” (1844), “Iris” (1848), “Guanabara” (1849), entre outras. Conforme observa Antônio Cândido (1976, p. 401-2), foi nesse espaço amplo que os precursores do romantismo-indianista proclamaram “a aspiração dominante de uma literatura patriótica como elemento de construção nacional.” (Cândido, 1976, p. 401-2).

Na metade do século, o projeto nacionalista ganhou vigor, especialmente sob a tutela de D. Pedro II, participante ativo da vida intelectual do país (cf. Schwarcz, 2000). Nomeado protetor do IHGB, o Imperador patrocinou diversas ações ali promovidas, bem como presidiu mais de quinhentas sessões.⁸

No plano linguístico, as demandas por liberdade em relação aos modelos lusitanos redefiniu o espaço de disputa pelo direito de regular e legitimar a literatura e as normas gramaticais brasileiras. É nesse sentido que alguns intelectuais, dos quais destacamos Francisco Adolfo de Varnhagen, “põem em vivo o problema da língua” (PINTO, 1978). No prólogo ao *Florilégio da Poesia Brasileira* (1847), o historiador observa:

Entendamo-nos: ésta opinião do vulgo, que acha também em Portugal mui ridiculo um dos nomes de mais glória pâra o Brazil – O Ipiranga – prova que a poesia brasileira tem que declarar-se independente da mãipatria: pois desgraçado do poeta do Brazil que, ao chegar-lhe a inspiração, tivesse que mandar consultar em Portugal um de seus filhos, que nunca tivesse ido à América (pois a estes se acostuma o ouvido como é natural), se tal ou tal palavra lhe promove o riso, como o jacarandá ao censor.

Longe de nós o consignar a idéa de que no Brazil não se deve, e muito estudar os classicos portuguezes e a gramma-

8 Cf. <https://ihgb.org.br/ihgb/historico.html>

tica. Pelo contrario, reputamos essa necessidade urgentissima, ao vermos que os nossos melhores escriptores – os que mais agradam no Brazil, foram os que mais os folhearam (VARNHAGEN, 1847, p.VIII).

Nessa proposta, Varnhagen rejeita os argumentos naturalistas em defesa da vinculação entre o nome da língua (portuguesa) e seus direitos no espaço social e territorial brasileiro (cf. Pinto, 1978; Lima, 2008; Santos Silva, 2012). Todavia, seu discurso em favor do reconhecimento social, histórico e simbólico das coisas do Brasil não prevê o definitivo distanciamento sociocultural da tradição lusitana.

Nas décadas seguintes, notadamente entre 1850 e 1860, os indianistas contribuem decisivamente para o assentamento dos processos de nacionalização da língua e da literatura brasileiras (Candido, 1976). Nesse plano, conforme propõe Sussekind (1994, p. 455), a produção intelectual do país passa a ser pautada por um abasileiramento paisagístico, temático, idiomático, que prescreve a ressignificação das línguas indígenas, especialmente o tupi. De fato, uma vez “instituído como a raça e a língua indígena brasileira por excelência”, o tupi passa a ser referência na literatura etnológica e linguística nacional e internacional (RODRIGUES, 2008, p. 349).

A esse respeito, vale destacar que as ações de D. Pedro II em prol do indianismo, materializadas não somente no incentivo às produções literárias e pesquisas, mas também em sua dedicação ao estudo das línguas tupi e guarani (SCHWARCZ, 2000) desvelaram contradições. Por um lado, o movimento contribuiu para a construção da imagem de superioridade do Imperador, por outro, em nada favoreceu a afirmação dos valores culturais dos grupos minoritários, ao contrário, os bravos e auto-sacrifícios heróis indígenas formados no Império “nunca foram tão brancos, assim como o monarca e a cultura brasileira tornavam-se cada vez mais ‘civilizados’” (SCHWARCZ, 2000, p. 120).

Nesse quadro social e político, pesam, ainda, os efeitos das doutrinas racistas e racialistas que fundamentaram a classificação dos grupos humanos em raças e, também, inspiraram as hierarquizações culturais e linguísticas (cf. Rodrigues, 2008; Paixão de Souza, 2005), com providências determinantes para a valorização das línguas europeias, em detrimento das línguas africanas e indígenas.⁹ Dito de outro modo, nesse espaço hierarquizado, as discussões sobre o valor das línguas indígenas, enquanto herança linguística e cultural para formação das identidades nacionais, em que o valor e a excelência da língua portuguesa e da cultura branca jamais foram questionados, não houve quem reivindicasse a legitimidade dos usos linguísticos dos grupos minoritários (PAGOTTO, 1998; BAGNO, 2002; FARACCO, 2008; SILVA, 2012).

No caso específico dos indígenas, o contexto que obrigou sua (re) formação e (re) inscrição na sociedade, também obrigou a caracterização e avaliação de sua língua como língua complexa, ‘bem civilizada’. Desse modo, buscou-se no interior das academias uma genealogia positiva para o tupi. Embora o trabalho tenha resultado no reconhecimento internacional dessa língua, o que restou internamente, retomando as palavras de Rodrigues (2008, p. 333), foi “um idioma deslocado de seu povo”, “patrimônio da igreja, do Estado e dos letrados”.

Na prática, literatos, pesquisadores e dicionaristas fixaram alguns termos indígenas, “como reforço na definição de uma língua literária própria” (SUSSEKIND, 1994, p. 460).¹⁰ Isso não somente revestiu as línguas indígenas de algum prestígio, mas alterou decisivamente nossa cultura, na medida em que contribuiu para a imposição de um sentido próprio de correção linguística brasileira, distinta da europeia (cf. Coelho, 2009; Santos Silva, 2012).

9 Silva (2012) já chamou a atenção para essas questões

10 Para além dos traços das línguas indígenas já incorporados ao português do Brasil.

A contradição da norma

O indianismo do século XIX considerou a condição de opressão do índio como processo dissociado do problema da escravidão negra. Isso porque o projeto de centralização nacional, ao admitir como justificável a segregação entre dominantes e dominados, ofereceu tratamento distinto a negros e indígenas. Nesse sentido, os intelectuais brasileiros observaram o negro a partir de uma ótica determinista e evolucionista, mas os índios foram submetidos a uma perspectiva monogenista (SCHWARCZ, 2008).

Os cientificismos e biologismos correntes nesse período reafirmam os fundamentos da escravidão, naturalizando as distinções sociais e reforçando os preconceitos. Com isso, a nação brasileira – negra e mestiça – se estabelece numa relação de inferioridade com as demais nações europeias e mesmo americanas (SCHWARCZ, 2008). Nesse quadro, o mestiço é traçado como “um tipo híbrido deficiente em energia física e mental” (cf. Agazziz, 1868, apud Schwarcz, 2008), enquanto os negros são comumente identificados como sujeitos instáveis, perigosos, de baixo desenvolvimento mental e avessos ao trabalho (AZEVEDO, 1987, p. 253-254). A esses tipos opõe-se definitivamente o europeu branco, cujos aspectos psicofisiológicos e intelectuais são continuamente destacados como indícios de superioridade.

No que respeita às questões de língua, prevaleceram as distinções, oriundas do período colonial, entre ladinos e boçais. O primeiro adjetivo qualifica não somente o escravizado *falante de língua portuguesa*, mas também o indivíduo esperto, vivaz, aculturado. Boçal, por outro lado, classifica o indivíduo rude, ignorante, *não falante do português* (cf. Lima, 2008; Almeida, 2012). Essas categorizações, construídas na estrutura de escravidão, cooperaram para o apagamento das propriedades constitutivas das identidades dos africanos no Brasil. Isso porque, conforme propõe Bourdieu (2007), nas estruturas sociais hierarquiza-

das, o indivíduo sucumbe à lógica do estigma, que o confina em uma de suas propriedades, apagando os atributos de identificação passíveis de fornecer ao sistema de classificações dominantes conteúdos mais adequados à sua valorização.

No Brasil escravista, ladinos e boçais são categorias de identificação do escravizado, alinhadas a outros traços físicos com o fim de distingui-lo diante dos demais (LIMA, 2008; ALMEIDA, 2012). Nesse processo, sua singularidade, sua origem, sua genealogia, enfim, os diversos traços constituintes de sua identidade são apagados.

Enquanto prevalecem, ao longo do século, essas relações de dominação-subordinação, as elites brasileiras intentam a “miscigenação positiva”, enquanto proposta de embranquecimento do povo brasileiro (SCHWARCZ, 2001, p. 23). Nesse contexto, as culturas e línguas africanas, já esmaecidas nos processos de nacionalização linguística, sofrem constante depreciação e as variedades linguísticas usadas por esses grupos sociais são observadas pelos letrados brasileiros como traços de ignorância e incivilidade.¹¹ No balanço geral, nega-se, sistematicamente, o estatuto de língua aos usos linguísticos dos grupos minoritários.

Considerações finais

Conforme fizemos notar ao longo deste estudo, a manutenção do sistema agrário, oligárquico e escravista alimentou as relações de força e poder entre dominantes e dominados, mais e mais fortalecidas, ao longo do século XIX, pelas teorias racistas e racialistas importadas da Europa e Estados Unidos e acomodadas no Brasil (DA MATTA, 1987; SCHWARCZ, 2001).

É importante observar que as relações de poder, conforme nos orienta Bourdieu (2007; 2009), implicam sempre um processo no qual

11 Sobre esse aspecto, vale observar o tratamento oferecido a esses grupos nos estudos de Varnhagen (1854).

as posições podem ser perpetuadas, mediante o alinhamento de diversos mecanismos que sirvam à sustentação dos estatutos de dominação e de prevalência das relações de força simbólica estruturantes dos grupos sociais e de seus agentes.

Nesse sentido, podemos dizer que, no processo que orientou a nacionalização da língua portuguesa no Brasil, tanto a decisão de preservar a herança lusitana quanto os movimentos para o reconhecimento e legitimação dos “brasileirismos”¹² serviram igualmente à perpetuação das oposições sociais estruturantes da sociedade oitocentista.

Os agentes desse processo conservaram os preconceitos eurocêntricos e validaram a homologia entre raça e língua (cf. Rodrigues, 2008), justificando as hierarquizações linguísticas e culturais já estabelecidas. Nesse sentido, legitimaram as variedades linguísticas consideradas cultas, avalizadas na esfera política e literária, e rejeitaram qualquer compromisso com os usos linguísticos dos grupos dominados, os quais, na lógica das hierarquizações, vão sendo definidos como *língua de preto*, *língua de gente selvagem*, *língua de roça*.¹³

Note-se que essas oposições sociais se mantêm por medidas coercitivas, mormente pela força normativa das ações educativas, e também por mediações simbólicas, com especial reforço na estrutura restritiva da tradição, que, em boa medida, é uma construção social, firmada pelo apagamento das disposições sociais e políticas que lhe deram origem. No arranjo voltado à sustentação dos mecanismos de dominação, apagam-se, especialmente, os rastros das decisões políticas – orientadas por pressupostos racistas – que resultaram na repressão das práticas culturais e linguísticas apropriadas aos grupos dominados.

12 Nos discursos de alguns letrados do século XIX, esse termo referia os traços linguísticos próprios dos brasileiros letrados, por oposição à variedade do português europeu moderno. Confronte o texto “Brasileirismos de colocação de pronomes”, de Paulino de Brito (1908).

13 Confronte as obras de Paulino de Brito (1908) e Varnhagen (1850).

Dos muitos efeitos produzidos por esses processos, devemos ressaltar a persistência do sistema de diferenças sociais e linguísticas, associado aos sistemas de classificações sociais. As estruturas de separações diferenciais não somente sobrepõem a língua portuguesa às demais línguas em uso no Brasil e a variedade linguística dita culta às demais variedades constitutivas do português brasileiro, mas criam as condições sociais para que os grupos dominantes se apropriem das culturas socialmente legitimadas, tomando-as como – “um bem de família, do qual se sentem legítimos herdeiros” (Bourdieu, 1983, p. 97). Os grupos dominados, social e historicamente afastados da cultura dominante, são impelidos a ela e, ainda que encontrem dificuldades para acessá-la, reconhecem seu valor. Ao cabo, prevalece uma certa disposição à condenação da heterogeneidade, conquanto as diversidades étnicas, culturais e linguísticas sejam sempre características-chave da nação brasileira.

Fontes

Anais do Parlamento Brasileiro. Câmara dos senhores deputados. Primeiro ano da primeira legislatura. Sessão de 23 de junho de 1826, p. 264. Rio de Janeiro, Tip. do Imperial Instituto Artístico, 1874.

Annaes do Parlamento Brazileiro. Assembléa Constituinte. Tomo primeiro. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artístico, 1823. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/8567>. Acessado em 10/01/2015.

BRITO, P. de. *Brasileirismos de collocação de pronomes – resposta ao sen. Candido de Figueiredo*. Livraria Azevedo: Rio de Janeiro, 1908.

Diretório dos índios. Registrado na Secretaria de Estado dos Negócios do Reino, no livro da Companhia Geral do Grão Pará, e Maranhão, a fol. 120. Belém a 18 de Agosto de 1758. Disponível em http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em 20/05/2015.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império*, 1º vol, 1936. Disponí-

vel em <http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-o-imperio-1-vol/pagina/388/texto>. Acesso em 10/10/2015.

Referências bibliográficas

- ACHARD, P. Um ideal monolíngue. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (orgs) *Multilinguismo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989. p.31-55.
- ALMEIDA, M. A. L. de. *Ladinos e Boçais: o regime de línguas do contrabando de africanos*. Dissertação de Mestrado. 2012. Campinas: Universidade de Campinas.
- ALMEIDA, M. R. C. Política Indigenista de Pombal: a proposta assimilacionista e a resistência indígena nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. In: *O Espaço Atlântico de Antigo Regime: poderes e sociedades - Programas e Resumos*. Lisboa: Gráfica 2000, 2005. v. 1. p. 35-35.
- ALMEIDA, R. H. *O diretório dos índios – um projeto de civilização no Brasil do século XVIII*. Editora Universidade de Brasília, 1997.
- AZEVEDO, C. M. M. *Onda Negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BAGNO, M. Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 179-199.
- BONVINI, E. Línguas africanas e português falado no Brasil. In: *África no Brasil*. José Luiz Fiorin e Margarida Petter (org.). São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- BOURDIEU, P. *Pierre Bourdieu: sociologia*. Renato Ortiz (Org.). São Paulo: Ática, 1983.
- _____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto. Alegre: Zouk, 2007
- _____. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 2008 [1987].
- _____. *O poder simbólico*. 12^a. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009 [1992].

- CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte: Ed, Itatiaia, 1981.
- COELHO, O. F. Os nomes da língua: configuração e desdobramentos do debate sobre a língua brasileira do século XIX. *Revista IEB*, n° 47, 2008.
- COELHO, M. C. O Diretório dos Índios e as chefias indígenas: uma inflexão. *Revista Campos*, n. 7 (1), 2006, p. 117-134.
- COSTA, E. V. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- DAMATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.
- FARACCO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nos*. São Paulo:Parábola Editorial, 2008.
- GARCIA, E. F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 26/10/2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200003>.
- GRAHAN, R. Constructing a nation in Nineteenth-Century Brazil: Old New Views n Class, Culture, and the State. *The Journal of the Historical Society*, v. 1, no. 2-3, 2001, p. 17-56.
- GUIMARÃES, E. A língua portuguesa no Brasil. *Cienc. Cult.* [online]. 2005, v.57, n.2, p. 24-28. ISSN 2317-6660.
- LIMA, I. S. A língua brasileira e os sentidos de nacionalidade e mestiçagem no Império do Brasil. *TOPOI*, v. 4, n. 7, jul.-dez. 2003, p. 334-356.
- _____. Língua nacional, histórias de um velho surrão In: LIMA, I. S. et al. (Org.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 215-46
- MARIANI, B; SOUZA, T. 1822, Pátria independente. Outras palavras? *Organon*, v. 21, 1984, p. 43-51.

- MATOS, I. R. *O tempo saquarema*. São Paulo: Hucitec/INL, 1987.
- OLIVEIRA, M. *Formação do português culto paulista escrito: o papel das grandes escolas (1830-1934)*. Projeto aprovado pela FAPESP, 2006. Mimeografado.
- MENDES, J. A. S. R. *Laços de Sangue – privilégios e intolerância a imigração Portuguesa no Brasil (1822/1945)*. Tese de doutorado. USP: São Paulo, 2008.
- ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento lingüístico*. São Paulo, Cortez, 2002.
- _____. A língua brasileira. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 57, n. 2, Junho, 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200016&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 01/09/ 2015.
- PAGOTTO, E. G. Norma e condescendência: ciência e pureza. *Línguas e Instrumentos Linguísticos* 2. São Paulo: Pontes, 1998.
- PETTER, M. Termos de origem africana no léxico do português do Brasil. In: Nunes, J.H. & Petter, M. *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas / FFLCH/ USP: Pontes, 2002.
- PINTO, E. P. *Português do Brasil: textos críticos e teóricos: 1820/1920. Fontes para a teoria e a história XV-LVIII*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Edusp, 1978.
- _____. *Português do Brasil: textos críticos e teóricos: 1920/1945. Fontes para a teoria e história*. Rio de Janeiro: Livraria Técnica e Científica; São Paulo: EDUSP, 1981.
- RODRIGUES, J. H. *A Assembleia Constituinte de 1823*. Petrópolis: Editora Vozes, 1974
- RODRIGUES, J. H. A vitória da língua portuguesa no Brasil colonial, *Humanidades*, I(4), 1993, p. 21-41.
- RODRIGUES, J. P. C. S. *A pátria e a flor: língua, literatura e identidade nacional no Brasil, 1840-1930*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2002.
- _____. Tupifilia internacional: tupi, cientistas e viajantes no sécu-

- lo XIX. In: Stolze Lima, Ivana; Carmo, Laura (Org.). *História Social da Língua Nacional*. Edições Casa Rui Barbosa: Rio de Janeiro, 2008, p. 327-349.
- SANTOS SILVA, H. *O lugar da língua na São Paulo transformada: os usos linguísticos dos intelectuais republicanos paulistas*. 2012. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SCHWARCZ, L. M. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. *O Espetáculo das Raças. Cientistas, instituições e pensamento racial no Brasil: 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1993].
- _____. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.
- SUSSEKIND, F. O escritor como genealogista: a função da literatura e a língua literária no romantismo brasileiro. In: PIZARRO, Ana (Org.). *América Latina: palavra, literatura e cultura*. São Paulo: Memorial; Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.
- TREECE, D. *Exilados, aliados, rebeldes. O Movimento Indianista, a Política Indigenista e o Estado-nação Imperial*. São Paulo: Edusp, 2008.
- VARNHAGEN, F. A. de. *Florilégio da Poesia Brasileira*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1850, Tomo I.

III. Material pedagógico piloto: descobrimo caminhos para a educação escolar bilíngue Bakairi

*Aryane A. Antonio da Silva*¹

Alfabetizar uma criança tem que ser com os conhecimentos dela. Assim, rio, tudo o que criança toca. A gente não pode alfabetizar uma criança com coisas que ela não toca, que ela não vê.

Prof^a Daircy C. Kaipanago – Kurâ-Bakairi

1 Mestranda em Linguística na área de Línguas Indígenas pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

*Ninguém começa a ler a palavra
porque antes o que a gente tem para
ler à disposição da gente
é o mundo*

Paulo Freire

Introdução

O trabalho de contribuição em questões educacionais realizado com a etnia Bakairi na aldeia Pakuera do município de Paranatinga/Mato Grosso iniciou-se efetivamente em 2008. Na ocasião a comunidade e a escola solicitaram aporte na elaboração de atividades pedagógicas para a alfabetização em língua materna e em língua portuguesa, melhor dizendo, material bilíngue. Dentro desta comunidade escolar o processo de alfabetização se inicia com o alfabeto e palavras na língua Bakairi passando para o ensino do português, língua em que de fato ocorre a alfabetização e que domina o âmbito da escrita. Um dentre outros fatores que ocasionam o ensino breve da língua escrita Bakairi no universo escolar, está relacionado à falta de materiais específicos para a compreensão do sistema linguístico Bakairi, gerando insegurança entre o corpo docente. Por esta e outras razões, um pequeno grupo de professores² colaboradores se reuniu para debater, estudar e organizar atividades de alfabetização para uso em sala de aula, na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental I. Início este capítulo apresentando ao leitor o povo Kurâ, a origem de seu nome, os locais onde residem com suas terras justamente demarcadas. Ainda com o intuito de imergir o leitor ao mundo Bakairi exponho breve-

2 Marinho Ulucu Xerente licenciado em pedagogia pela UNEMAT (na ocasião, coordenador da Escola Estadual Kura-Bakairi); Apolônio Apyaga licenciado em pedagogia pela UNEMAT, professor alfabetizador na aldeia Painkun; Paulo Kavopi licenciado em pedagogia pela UNEMAT, professor alfabetizador na aldeia Pakuera.

mente a família linguística a qual pertence, sua história e a língua que falam. Aproveito para destacar os primeiros trabalhos relacionados à língua escrita, pois possibilitaram momentos valiosos de debate. Teço então a história da educação escolar bakairi, a fim de alinhavá-la com o início da proposta de elaboração do material piloto, deixando ainda o fio solto para que o ato de tecê-la não acabe aqui. Procurando ouvir a voz de quem participou e viu sua vida ser transformada pelas mãos de ‘um professor’, ofereço espaço para o relato de uma professora Kurâ, Daircy Cutazega Kaipanago. Enfim, apresento como chegamos a este trabalho, a elaboração das atividades pedagógicas e ao seu desenvolvimento. Concluo expondo nossos erros e acertos, certos de que há muito que fazemos!

Os Kurâ...

Os Bakairi autodenominam-se Kurâ-Bakairi reforçando “*Kurâ*”, “nosso povo”, “nossa gente”, para se diferenciarem das demais etnias e da sociedade brasileira de modo geral, denominada por eles de “*Kurâ ípa*” ou “*Kurâpa*”, “não gente”. Outro termo também muito utilizado por eles, atualmente, é “*Karaiwa*”, “não índio”. Segundo os anciãos, “*bakairi*” seria uma espécie de mandioca muito consumida por este povo e ao serem contatados pelos primeiros exploradores da região foram identificados por esse nome, o adotando. Segundo consta em registros antigos, os Bakairi têm como seu berço mítico o Salto *Sawâpa*³ (também nome de uma variedade de bananeira) local onde, em tempos remotos, viviam várias etnias indígenas.

A população atual total dos Kurâ-Bakairi soma aproximadamente 1.055 pessoas,⁴ distribuídas em duas áreas indígenas: a Terra Indígena

3 Conforme Darlene Taukane (1999:36-37), esse salto situa-se abaixo da confluência do Rio Verde com o Paranatinga (ou Teles Pires).

4 Dados segundo o Censo de 2010 – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Bakairi, no município de Paranatinga (a 500 quilômetros da capital Cuiabá - MT), com dez aldeias: Pakuera, Aturua, Painkun, Kaiahoalo, Alto Ramalho, Sawâpa, Iahodo, Painkun Atuby (conhecida também como Cabeceira do Azul), Kuiakare e Aky Ety; e a Terra Indígena Santana, no município de Nobres (a 300 quilômetros da capital Cuiabá - MT), com quatro aldeias: Santana, Nova Canaã, Boa Esperança e Quilombo. Entre todas as comunidades Bakairi, existem duas aldeias que são co-denominadas como “*centrais*”, sendo a Pakuera, no município de Paranatinga e Santana, no município de Nobres.

Família Caribe, língua bakairi

A língua Bakairi pertence à família linguística Caribe (Karib). Existem cerca de trinta ou quarenta membros desta família linguística, subdivididos em vários países da região amazônica: Brasil, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa. A palavra “caribe” provém de uma língua desta família, onde há termos parecidos como *kari' na*, *karifna*, *karipono*, *karipuna*, entre outros. Todos significando “ser humano”, “gente”.

Quanto à língua bakairi, seus primeiros registros foram feitos pelo cientista alemão Karl von den Steinen, sendo este também o primeiro a reconhecer o parentesco desta língua com o Caribe (assim como também o fez com os Nahukwá, Kuikuro, Kalapalo e Matipu) e a transcrever palavras e textos em bakairi, na segunda metade do século XIX. Sua primeira passagem pelo interior brasileiro se deu em 1882, mas foi em 1888 que Steinen esteve pela segunda vez no Brasil adentrando os rios Pakuera e Kulisevo, encontrando e registrando sua experiência com os Bakairi. Do material recolhido surgiu o livro dedicado à língua⁵ que aborda diversos aspectos, apresentando um alfabeto que estabelece analogia com alfabetos europeus para a transcrição das palavras em

5 Karl Von den Steinen. Die Bakaïri-Sprache (1892).

bakairi baseando-se nos sons que ouvia e traduzindo-as para o alemão. Organizou um léxico por campos semânticos e classes lexicais, bem como uma lista com 542 frases, narrativas, aspectos gramaticais, entre outros. Um material considerado de valor inestimável para o estudo fonético e fonológico dessa língua. A partir daí, outros pesquisadores também contribuíram com estudos e registros acerca da língua Bakairi, tais como: João Capistrano de Abreu,⁶ James Wheatley,⁷ Tânia Clemente de Souza⁸ e Sérgio Meira.⁹

A língua Bakairi apresenta pelo menos dois dialetos utilizados nas duas áreas mencionadas acima, e apesar das diferenças entre si, são próximos o suficiente para que seus falantes se comuniquem sem maiores dificuldades. No entanto, este tem sido um dentre outros motivos que dificultam o ensino da língua escrita bakairi no universo escolar e impossibilita que as comunidades se organizem para produções de materiais pedagógicos para o ensino exclusivamente em língua materna. Para o relato acerca do trabalho de elaboração do material pedagógico, considera-se a comunidade da aldeia Pakuera, no município de Paranatinga.

6 Publicou o artigo “Os Bacaeris” na *Revista Brasileira* (1895).

7 Ligado ao SIL (Sociedade Internacional de Linguística), produziu trabalhos como – *Bakairi Phonemics* (1964); *Grammar of Bakairi* (1964); *Bakairi verb Structure* (1969) e *Pronouns and Nominal Elements in Bakairi Discourse* (1970), bem como, uma análise fonológica, organizou uma ortografia e trabalhou na elaboração de cartilhas para uso escolar.

8 Realizou diversos trabalhos relacionados à língua Bakairi, merecendo especial referência, o livro *Discurso e oralidade: um estudo em língua indígena* (1994), fruto de sua tese de doutoramento.

9 Realizou breve investigação centrada na história linguística, no trabalho de campo e descrição das famílias linguísticas Caribe e Tupi. Dentre outros, escreveu o artigo “O linguista e a ortografia indígena: o caso da língua Bakairi” (2005) em que discute e analisa os problemas existentes no emprego da ortografia da língua Bakairi, fato indispensável para a elaboração das atividades alfabetizadoras.

Educação Escolar Indígena Bakairi

É fato que apesar de estarem intrinsecamente ligadas, existem diferenças fundamentais entre a educação bakairi que é aquela estabelecida nas entranhas familiares, e a educação escolar indígena bakairi que trata da formação do aluno no contexto social e pedagógico,¹⁰ sendo o elo entre a cultura indígena e a cultura não indígena. Sabe-se que historicamente a educação escolar indígena surgiu devido ao contato do índio com o não índio, assim como cita Maher (2006):

Quando observamos mesmo as atividades mais corriqueiras realizadas no interior de uma aldeia Yanomami, por exemplo, podemos perceber que aí ocorre um intenso e complexo processo de ensino/aprendizagem, no qual crianças e jovens são preparados para exercerem sua “florestania”, para se tornarem sujeitos plenos e produtivos de seu grupo étnico. Esse empreendimento, é preciso entender, não implica, não “passa” por conhecimento escolar algum. Antigamente, essa era a única forma de educação existente entre os povos indígenas: o conhecimento assim transmitido era mais do que suficiente para dar conta das demandas do mundo do qual faziam parte. A partir do contato com o branco, no entanto, esse conhecimento passou a ser insuficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dessas sociedades. É preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos “não-índios”, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena.

Para este momento interessa-nos a educação escolar indígena bakairi.

Segundo registros históricos no ano de 1922 a escola Bakairi foi reconhecida oficialmente como “Escola Rural Mixta do Posto Indígena de Simões Lopes”, o que para TAUKANE (2009) só ocorreu após a implantação do primeiro posto Indígena Simões Lopes com a co-

10 A distinção entre “educação indígena” e “educação escolar indígena” foi destacada, pela primeira vez, por Bartolomeu Meliá, em 1979.

missão do Marechal Rondon no ano de 1920. No entanto, o primeiro contato com a educação escolar se deu por volta de 1919 sob os “cuidados” do órgão tutor, justificando os relatos que defendem que já havia Bakairi alfabetizado, (o que era uma exceção) na língua portuguesa, pois como já é sabido, o contato se deu de maneira hostil e sem qualquer preocupação com a cultura deste povo, bem como aparece nas palavras de Taukane (2009):

De 1922 a 1942, a educação escolar indígena entre os Kurâ-Bakairi teve a principal função de preparar a mão-de-obra do sexo masculino: a partir do momento em que eles sabiam ler e escrever, já podiam ser encaminhados para trabalhar na lida de gado como vaqueiros, ou como carpinteiros, oleiros, pedreiros e, principalmente, os que sabiam comunicar-se minimamente bem em Português, eram escolhidos como guias e tropeiros para transportar os mantimentos plantados e colhidos por eles, no trajeto da aldeia para Cuiabá, na época do SPI. Então, a função da escrita e da oralidade em língua portuguesa está clara entre os Kurâ: era para a eficácia da mão-de-obra deles.

A introdução da escrita alfabética veio através da oficialização da escola na terra indígena e desde então muitas mudanças ocorreram na “escola bakairi”, porém e ainda sob muita dificuldade. O período em que o SPI¹¹ “tutelou” os Bakairi, os professores que lecionavam no então conhecido como Posto Simões Lopes eram todos não índios e a memória que se tem contradiz o que se espera de um tutor. Os relatos destacam sempre a grande circulação de professores não-índios que não se mantinham por muito tempo em área indígena, bem como a proibição de falar a língua materna e os constantes castigos que recebiam por quaisquer razões, por meio de apagadores ‘voadores’, beliscões, pedaços de papéis forçadamente enfiados ‘goela abaixo’, entre tantos outros. Estende-se ao fato anterior os momentos em que não

11 Serviço de Proteção aos Índios - SPI de 1910 a 1967, o objetivo oficial na época era o de integrar as populações indígenas à sociedade nacional.

havia professores contratados e as aulas eram ministradas por missionários americanos ligados ao *SIL12*.

Deste contato originaram-se análise fonológica, uma ortografia e cartilhas para uso escolar. No entanto, foi em 1985 agora sob os “cuidados” da Funai que efetivamente houve a contratação de professores Kurá para lecionarem em sua comunidade, ocasionando a implementação de projetos de formação, assim como o Projeto Tukum.¹³

Gradualmente outras mudanças ocorreram na escola, como a formação através do 3º grau indígena e a “conquista” da escola de ensino médio. Em 2006 a escola deixou de ser administrada pela coordenação municipal e passou a ter direção e equipe gestora também de sua comunidade, se organizando cada vez mais para requerer seus direitos e buscar melhorias na qualidade da educação ofertada ao seu povo.

Atualmente a escola oferece o ensino infantil I e II, ensino fundamental I, II, ensino médio e educação de jovens e adultos. Possui também sala de informática com internet, biblioteca, sala dos professores, e toda a equipe escolar desde ajudante de serviços gerais a direção, Kurá. A equipe docente Bakairi tem formação em graduação e pós-graduação nas seguintes áreas do conhecimento: Licenciatura em Pedagogia; Línguas; Ciências da Matemática; Ciências Sociais; Artes; bacharel em Economia; Medicina; Sistema de Informação, Psicologia e conta ainda com graduandos em outras áreas.

Na Área Indígena Bakairi atualmente existem e funcionam quatro escolas. A maior delas se localiza na aldeia central (Pakuera) e atende alunos de pequenas aldeias. As principais atividades desenvolvidas nas escolas bakairi são festividades (datas comemorativas indígenas e não-

12 A SIL Internacional é uma organização cristã sem fins lucrativos cujo objetivo é documentar línguas minoritárias como forma de traduzir materiais bíblicos.

13 O Projeto Tukum foi uma iniciativa do Governo Federal em parceria com o Governo Estadual para a formação de professores indígenas, de 1995 a 1999.

-indígenas) reuniões e aulas pautas nas seguintes disciplinas: Alfabetização, Língua Materna, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Biologia, História, Inglês, Filosofia, Educação Física, Artes, Projetos Agropecuários, Técnicas Indígenas, entre outras. A sala dos professores é o espaço onde as reuniões ocorrem e lugar onde se discute todos os fatos que permeiam o universo escolar, desde a programação de festas, aquisição de equipamentos e atividades burocráticas até a crescente preocupação por parte dos docentes em buscar cursos de aperfeiçoamento como forma de melhorar seu desempenho pedagógico.

A importância dada às questões pedagógicas e ao ensino-aprendizagem vem ganhando espaço tanto pela preocupação com o plano de carreira quanto com a cobrança que o próprio sistema provoca. Todavia, a falta de acompanhamento e recursos didáticos disponíveis na escola é o fator primordial para que desmotive e dificulte a concretização das formações acadêmicas, e consequentemente, de melhor trabalho pedagógico.

Kurâ-Bakairi, professora alfabetizadora!

Meu nome é Daircy Cutazega Kaipanago. Tenho 51 anos, sou casada. Tenho dois filhos e duas netas. Desde criança moro aqui na aldeia Pakuera. Apesar de meu pai não ser daqui, ser do município de Nobres, lá da aldeia Santana, eu nunca morei lá, eu moro aqui. Meu pai chama Euclides Kaipanago, minha finada mãe chama Laurice Taiuky. Minha mãe morreu com 33 anos, eu tinha só 17 anos. Ela era muito nova. Meu pai casou de novo e fui trabalhar na cidade. Já trabalhei na fazenda, na cidade.

Durante muito tempo morei com uma professora e o marido dela também era professor. Eles me colocaram na escola. Quando minha tia ficou muito doente, eu fiquei apavorada e vim embora para poder ajudá-la. Eu abandonei tudo, meu emprego, a escola e vim para a aldeia. Aqui mesmo comecei a estudar de novo, minha professora era a

Violeta. Era no tempo do SPI. Eu não entendia nada. Sabe com quantos anos eu comecei a ler e escrever? Com 17 anos!

Quando eu fui morar na cidade eu aprendi muita coisa que não é do índio. Essa família me tratava muito bem, nem me tratava como se eu fosse uma empregada. Ali eu aprendi muita coisa. Eu levava criança na escola. Eu acho que com isso é que eu fui parar na sala de aula. Era casa, criança e responsabilidade. Eu entendo criança de mamadeira até alfabetizar. Ali que eu aprendi, com aquela professora.

Então, eu vim embora, casei. Fui nomeada pela comunidade da aldeia Ramalho (aldeia Alto Ramalho). Eu tinha uns 28 anos... Eu nunca tinha dado aula antes. Eu tenho anotado no caderno a primeira aula, está guardado em algum lugar. Tem tudo, o nome dos alunos, tem tudo. Eu comecei a trabalhar na escola do Monte Paxola no dia 18 de agosto de 1991. A primeira atividade que eu dei foi sobre tato, paladar, essas coisas. Eu substituí o professor de lá. Ele me chamava, me explicava como dava aula. Em 1993 eu mudei para a Pakuera. Aqui eu fui convidada pela professora Regina para dar aula na escola, no jardim de infância. Eu não sabia fazer trabalho nenhum, não sabia planejar aula, não sabia aplicar atividade.

Quando veio o Projeto Tucum para a formação de professores indígenas do magistério em 1996, eu fiz. Ganhei muita experiência. Hoje tenho muita experiência, muita mesmo na sala de aula. Eu sei brincar com criança, cantar com criança. Tinha uma professora missionária que morava aqui, a Sueli. Ela me ensinou muita coisa, me ajudou muito. Eu sou muito humilde, eu pergunto tudo o que eu não sei. Eu não sabia que dentro de mim tem riqueza. Hoje não estou alfabetizando as crianças Bakairi aqui da aldeia, mas sou muito procurada pela universidade para dar palestras, para pesquisas. Não sou mais reconhecida como professora aqui na aldeia, mas eu estudei, eu sei muita coisa. Sei minha história que nasceu comigo, sei meus cantos, sei como valorizar a escola indígena.

Particpei do primeiro encontro indígena em Tangará da Serra. Depois particpei da Conferência Ameríndia em 1998. Eu sempre particpei muito dos eventos. Eu deixava minha casa quando meu filho Luiz Carlos ainda era pequeno, viajava muito. Sabe como índio é leva filho aonde vai. Os brancos deixam o filho com empregada, marido, mãe. Nós índios temos muito sentimento, a gente acredita em espírito, em pajé. Só não leva filho se não tiver jeito mesmo.

Eu particpei muito dos cursos de linguística do *Summer* em Cuiabá. Foi lá que eu aprendi também como alfabetizar. Alfabetizar uma criança tem que ser com os conhecimentos dela, assim, rio, tudo que criança toca. A gente não pode alfabetizar uma criança com coisas que ela não toca, que ela não vê. A gente não pode falar 'E' de elefante, nem 'G' de girafa porque ela não vê, ela não toca. A gente pode falar 'G' de gato, o tal de 'xiwi' porque ele está ali, ela toca nele. Assim que aprendi, fazendo não é? Se fosse para a cidade cedo eu também era doutora, eu tinha mestrado, doutorado.

Quando comecei o mais difícil era não ter apoio de nada, não tinha material de apoio, não tinha livro didático. Os livros que vinham da cidade eram fora do que a gente pensava, do que vê, do que toca. Eu fui descobrindo tudo devagar, eu também não sabia o que eu era. Eu tinha dificuldade de pegar o conhecimento do índio, do que era meu, mas eu gostava de pegar o que não era do índio.

Tinha uma professora, a Orozina, de Metodologia de Alfabetização. Ela quem me ensinava como trabalhar com a letra 'A', como trabalhar com a letra 'B'. Tudo em português, não na língua materna. Mas, a gente descobriu que era mais fácil aplicar a língua materna e melhorou. Quando era professora sofri muito para preencher diário, dar nota, tudo, tudo, tudo, tudo. Eu ia para Paranatinga levar o diário e uma rasura que tivesse, tinha que voltar e fazer tudo de novo. Aprendi sozinha. Agora está muito fácil, agora está ali mesmo na escola, pertinho.

Eu tive ajuda de muitas professoras, a Sueli Lipordina, a professora Coleta, a professora Cléia. Eu tenho que agradecer muito pela ajuda delas, assim que eu aprendi. Eu apanhei, mas aprendi. Agora se eu voltar a dar aula não é mais bicho de sete cabeças. Eu canto na língua bakairi, canto na língua que não é bakairi. A última turma que eu dei aula foi em 2007.

Eu fiquei muito contente quando fui convidada pelo Silvio e pela Adriana para almoçar com eles para comemorar a formatura da universidade, eles foram meus alunos. Aqui tem muito que melhorar. A gente está quase perdendo a nossa língua. Tem muita palavra emprestada. Temos dificuldade em alfabetizar pela nossa fala. A gente tem as nossas letras, mas elas têm que ser trabalhadas, não é enfeite.

Descobrimos caminhos...

A comunidade Bakairi é conduzida por sua forte tradição oral, sendo assim nas aldeias a maior parte dos Bakairi fala sua língua materna. Eles crescem e aprendem como língua 'oficial' o bakairi e então, a partir dos cinco anos começam a aprender a língua portuguesa (apesar de já pequenos assistirem a TV e iniciarem o contato com o português, não são motivados a reproduzi-lo). Há casamentos entre Bakairi e '*karaiwa*', e nestes casos existe a possibilidade de a criança aprender as duas línguas.

Por todo contexto já conhecido por todos com relação aos tempos em que os povos indígenas não podiam falar, dançar e cantar sua cultura (há relatos de que ao irem para a roça, os Bakairi praticavam sua cultura, o que contribuiu para sua manutenção, e posteriormente, revitalização) ao serem forçados a frequentar o ambiente escolar tiveram que obrigatoriamente aprender a escrever em português, deixando para traz suas formas de registros por meio de desenhos em pedras, madeiras, chão... Assim as práticas sociais da escrita passaram a se estabelecer através da língua oficial nacional e as possibilidades de preservar se quer a oralidade ficaram cada vez mais distantes.

Com a ‘conquista’ dos seus espaços como já mencionado, os Bakairi voltaram a conduzir sua comunidade e viram na escola à oportunidade de alcançar novos objetivos. No entanto, as situações comunicativas que envolviam a escrita, tais como: escritas de cartas a parentes e não indígenas, materiais pedagógicos, relatórios, documentos, cadernos de registros de agentes indígenas de saúde (atualmente, os processos seletivo de modo geral, o uso de aplicativos de comunicação) entre outros, eram (e são) realizadas inevitavelmente em língua portuguesa. Apesar de existirem alguns estudos relacionados à fonética e à ortografia Bakairi ainda da época do SIL, a variedade linguística, a alfabetização em português por parte dos professores e a insegurança com relação a estes materiais tornaram a língua materna escrita distante do cotidiano das comunidades e das escolas, levando-os à continuidade da alfabetização e reprodução da escrita na língua nacional.

A Constituição Federal de 1988 é um marco na história dos povos indígenas, pois possibilitou que deixassem de serem vistos como alvo de extinção e passaram a ser respeitados¹⁴ como grupo étnico diferenciado, o que por lei lhes garante o direito de preservar suas tradições e uma das formas de assegurar a preservação da cultura de qualquer sociedade é o uso da língua materna. Dentro do ambiente escolar as aulas são ministradas oralmente em língua materna, ou como cita o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, (1999, p. 119) “*língua de instrução oral que é a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações*”, porém o uso da língua portuguesa é concomitante, justamente pelo material pedagógico ser o mesmo da escola urbana e pela necessidade de elucidar conceitos e termos não-indígenas, o que torna a escola também um

14 Ainda há muito que ser feito para que efetivamente os povos indígenas sejam respeitados, tanto em direitos legais quanto em reconhecimento cultural. Hoje a escola é a articuladora, a multiplicadora de esperança para os povos indígenas que decidiram por tê-la em sua comunidade. É ela que os indígenas acreditam ser o caminho para suas conquistas e independência.

ambiente bilíngue. Hamers & Blanc (2000 apud Semeghini-Siqueira, 2008), definem “escola bilíngue” como “*qualquer sistema de educação escolar no qual em dado momento ou período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas*”, como no exemplo citado acima.

As experiências realizadas com intuito de aproximar a língua oral Bakairi da língua escrita tinham na verdade fundamento religioso e inevitavelmente não passaram de tentativas de concretização de um ideal formado fora da realidade indígena, não encontrando consolidação para uso efetivo. Como já dito, outros trabalhos foram realizados com esta língua, no entanto, ainda nenhum deles conseguiu ser utilizado pedagogicamente.

Precisamente em 2006 fui convidada junto com um grupo de alunos de uma faculdade de Rio Claro para participar da ‘semana de formação pedagógica’ na aldeia Pakuera. Esta formação tinha entre outros intuítos, o de integração desta comunidade indígena com não-índios, especificamente os alunos, a fim de motivá-los pelo desejo de estudar e conhecer diferentes áreas de formação. Melhor dizendo, um grupo de pelo menos 10 alunos de diferentes formações se preparavam para durante o período de estadia na aldeia desenvolver trabalhos com alunos e professores, e conseqüentemente a comunidade.

Diante de minha afinidade com a comunidade recebi o convite para novamente em 2007 retornar na semana pedagógica e depois para permanecer na escola e na comunidade para colaborar com quaisquer questões pedagógicas que fossem necessárias. No ano seguinte, 2008, retornei então para morar entre os Bakairi. O primeiro ano de trabalho evidenciou, entre outras situações, a preocupação dos professores alfabetizadores com a ausência da língua materna escrita por meio de materiais pedagógicos como ferramentas de trabalho. Excepcionalmente

dois professores¹⁵ de alfabetização e o então coordenador¹⁶ pedagógico reuniram-se comigo para começarmos a dialogar sobre possibilidades de elaborarmos atividades que inicialmente fossem ‘testadas’ em sala de aula para que posteriormente, dependendo do retorno (positivo) por parte dos alunos fossem transformadas definitivamente em materiais de suporte pedagógico.

O desafio exposto pelos professores envolvidos era o de manutenção da língua materna durante o processo de aquisição da segunda língua. O anseio era o de que ocorresse o “bilinguismo aditivo”, ou seja, que os alunos aprendessem português sem perda da língua bakairi, e mais que do que isso, que se tornassem cada vez mais proficientes na língua materna escrita a ponto de terem a língua portuguesa definitivamente como segunda língua.

O primeiro ponto imprescindível foi a elucidação de que nosso trabalho se tratava de um projeto piloto, ou seja, era o início de propostas de alfabetização, e portanto, que era fundamental construir versões experimentais para possibilitar revisões, modificações, submissão aos alunos, recolha de sugestões, principalmente dos assuntos relacionados com a história e a cultura Bakairi, enfim, um momento imprescindível.

Os encontros não tinham dias definidos, ocorriam sempre que possíveis, respeitando os dias e horários em que os professores não estavam lecionando e/ou em eventos especiais que exigiam a presença deles fora da aldeia.

Em nosso primeiro encontro discutimos questões relevantes aos anseios dos professores alfabetizadores, tais como: a manutenção da escrita Bakairi e a alfabetização em língua materna, assim pôde-se estabelecer o modo como nosso trabalho deveria ser organizado, passo

15 Citados inicialmente: Paulo Kavopi (atualmente diretor da Escola Municipal José Pires Uluco) e Apôlonio Apyagâ (professores).

16 Marinho Uluco Xerente na época professor coordenador, atualmente diretor da Escola Estadual Kurâ-Bakairi.

a passo como faríamos para enfim, chegarmos a elaborar as atividades, conscientes de que seriam necessários estudos sobre metodologias de alfabetização, repensando a prática em sala de aula e optando por mudá-la, adaptá-la ou mantê-la. Encontramos-nos algumas vezes para lermos e conversarmos sobre metodologias de alfabetização existentes, analisá-las, refletirmos e optarmos por uma ou mais abordagens de alfabetização que se julgassem adequadas ao ensino bilíngue e ao contexto escolar bakairi.

Nossos estudos se iniciaram buscando compreender o que se define por alfabetização, tendo como suporte autores como, Paulo Freire, Ângela Kleiman, e especialmente os livros de Maria do Rosário Mortatti, “*Educação e Letramento*” (2004), e “*Alfabetização e Letramento*”, de Magda Soares (2002). Outro momento de estudo foi debater o que é de fato bilinguismo, quais instâncias ele abrange e em que processo de aquisição se encontra os Bakairi. Lembro-me do quanto estes dois passos iniciais foram primordiais para todo o trabalho decorrente, pois possibilitaram esclarecimento e compreensão do modo como a língua se forma e se transforma em uma comunidade.

Ao estudarmos algumas concepções pedagógicas optou-se por abordar a que leva em consideração o letramento da criança Bakairi. Chegou-se a este consenso depois de analisarmos os interesses dos alunos dentro da sala de aula, após o relato dos professores de como o contato das crianças com a televisão e as idas à cidade interferiram no consumo de produtos, marcas e músicas que antes nem sequer tinham ideia que existiam. Por estes e outros motivos, a prática do letramento lhes pareceu uma alternativa para motivar os alunos a participarem e a se interessarem pela própria língua.

Todavia, nossos estudos e debates que até então pareciam fluir e fazer enxergarmos luz no fim do túnel, na verdade serviram para ressaltar o quanto ainda teríamos que fazer, estudar e debater para alcançarmos o objetivo proposto. Paulatinamente chegamos ao processo

de analisarmos os livros didáticos que a escola recebe todo ano e tantos outros que estavam parados, bem como o material no qual os professores se apoiavam para as aulas. Quanto aos primeiros, os professores foram conversando e selecionando atividades que acreditavam que enriqueceriam as aulas. Ao compará-los e analisá-los, os professores foram demonstrando interesse e visualizando possibilidades de competências/habilidades que pretendiam atingir com seus alfabetizados. Outro fator evidenciado nesta parte do processo foi a quantidade de informações descontextualizadas do cotidiano Bakairi e dos povos indígenas em geral e como tal distanciamento dificulta o avanço na compreensão da leitura e escrita, especialmente da língua materna.

Já com relação aos materiais que utilizavam como apoio, estes na verdade continuavam focados nas cartilhas produzidas pelo *SIL*, por isso, dialogamos sobre questões históricas da alfabetização Bakairi e de como este processo transformou-se ao longo dos anos e da maior frequência de contato com não-índios.

Ao final de 2008, depois de um ano todo estudando e dialogando sobre os aspectos já mencionados, encontramos alguns percalços. O primeiro diz respeito à escrita Bakairi, porque apesar de já haver alguns estudos com relação à ortografia e à fonologia, do ponto de vista da comunidade a ortografia ainda está indefinida. Outro fator refere-se ao fato de haver a comunidade Bakairi no município de Nobres, e a existência de diferenças dialetais entre ela e a comunidade do município de Paranatinga, o que faz o material analisado ser de uso exclusivo da última.

Entre outros exemplos, este é muito utilizado pelos Bakairi quando indagados sobre os dialetos entre as duas reservas: a comparação entre “*kozeka*” (reserva de Paranatinga) e “*koeka*” (reserva de Nobres) – termo que significa “veado” – pois embora os falantes dos dois dialetos se compreendam, nota-se diferenças significativas na pronúncia e na escrita. No entanto, este é só um exemplo dentre outras possíveis variantes da língua bakairi.

A permanência por mais um ano em área bakairi foi essencial para a continuidade do trabalho com o material pedagógico piloto. Assim, em 2009 passamos a efetivamente manusear e definir as atividades que os professores julgaram importantes para o aprendizado dos alunos. Optou-se então, por atividades que privilegiassem o conhecimento de mundo das crianças Bakairi em fase de alfabetização, especialmente pautadas nos trabalhos realizados por Magda Soares.

As atividades escolhidas pelos professores para compor o material piloto buscavam a interação entre o conhecimento e os interesses que os alunos demonstravam anteriormente, assim foram elaboradas atividades como: a identificação e o reconhecimento de símbolos tanto da cultura bakairi – máscaras sagradas, pinturas corporais, danças e suas vestimentas, utensílios comum às mulheres para preparo de alimento, a palhoça, a casa dos homens... Quanto a materiais do não-índio optou-se por folhetos do mercado que na época era muito frequentado pelos Bakairi para compras mensais, uso de embalagens adquiridas nestas compras, a bandeira nacional e de times nacionais, placa de carros, etc. Símbolos apenas com imagens, com imagens e palavras e apenas com palavras, todos cuidadosamente escolhidos.

O calendário também foi adotado como estratégia permanente por ter muito valor na organização social, seja para plantios, rituais ou para feriados e outros eventos nacionais os quais a escola também participa. Além disso, reconheceu-se que este portador enriquece e possibilita ao professor ramificar a organização do tempo para outros assuntos que valorizam e fortalecem a cultura Bakairi.

O alfabeto foi explorado de diferentes maneiras: de modo concreto ora com objetos culturais, ora com objetos não-indígenas, como alfabeto móvel para possibilitar manuseio e formação de palavras, bingo alfabético, jogo da memória alfabético, mico das vogais e mico das consoantes.

Os professores relataram o grande interesse que os alunos apresentam quando eles narram uma história em quadrinhos lida pelo pro-

fessor em português e repassada aos alunos em língua materna, por isso, duas H.Q's foram escolhidas para compor o material. A primeira (sem balões de fala) narra a preocupação de um menino em manter o cabelo extremamente arrumado e que vai a um trem fantasma (fato conhecido pelos alunos devido ao contato com desenhos e filmes) e sai chateado e com o cabelo bagunçado. A segunda narra um homem indígena ensinando um menino a caçar um bicho e fala passo a passo o que ele precisa fazer para ser um bom caçador, porém ao avistar a presa e tentar 'dar o bote' acaba levando um coice. O homem acorda em sua casa, rodeado por outros homens e ao perguntar o que aconteceu, o menino responde não ter a força de uma onça para carregá-lo e que por isso, precisou da ajuda de outros para trazê-lo.

Ao organizarmos as atividades que englobam o trabalho com o nome ressaltamos a importância de o professor conversar com os alunos, dando ênfase ao grande valor cultural que este abrange na comunidade bakairi (nome indígena e não indígena), assim ao trabalhá-lo os professores preferiram também construir a árvore genealógica. A partir daí a proposta seguiu com a lista de nomes (todos, meninos e meninas, ordem alfabética), crachás, caça-palavras, acrósticos e brincadeiras com o nome próprio.

Outras situações foram criadas para trabalhar com pequenos textos e suas interpretações com foco oral, mas com momentos em que se fez necessário o trabalho escrito. Contou-se também com palavras-cruzadas. O material do professor continha orientações e ideias sobre como desenvolver cada atividade. Este é bilíngue, diferente do material piloto dos alunos que é exclusivamente em língua bakairi.

Com as atividades de interesse destacadas e debatidas partiu-se para a adequação ao contexto social Bakairi, atentando-se também na escolha de imagens e ilustrações pertinentes à cultura em questão. Outra etapa foi o trabalho de tradução e adequação das atividades elaboradas primeiro em português. Esta fase ficou sob os cuidados

dos professores Paulo Kavopi e Apolônio Apiaga, docentes conhecedores e extremamente dedicados a compreender o funcionamento da língua Bakairi.

Durante este período pôde-se conversar bastante sobre as variações linguísticas existentes entre as aldeias e comunidades Bakairi. Momentos ricos e desafiadores que demonstraram a necessidade de estudos mais específicos que busquem caminhos para a escrita da língua materna como forma de manutenção e preservação. Após o material ser traduzido para a língua Bakairi, deu-se continuidade realizando diversas leituras e revisões, a fim de evitar ao máximo, ‘erros’.¹⁷

Ao final do material foram anexados conteúdos de orientação sobre níveis conceituais da escrita e sondagens, assunto discutido anteriormente durante o trabalho de ‘preparação’ e que os professores julgaram importante tê-los como forma de recordá-los.

A edição e finalização do material foram realizadas por mim através da montagem do material piloto em Rio Claro/SP como forma de conseguir recursos para sua reprodução para cada professor e aluno. A impressão de modelos testes foi de tiragem exclusiva para uso dos professores (estando suas versões de forma bilíngue), e para os alunos de alfabetização, que na época totalizavam dez (exclusivamente em língua materna).

A aplicação do material na escola Kurâ ocorreu no ano de 2010, ano em que retornei definitivamente à minha cidade natal. Ainda no mesmo ano voltei à aldeia para constatar a funcionalidade do material dentro da sala de aula e a contribuição para o processo de aprendizagem dos alunos.

17 A palavra ‘erro’ encontra-se entre apóstrofes para justificar as variações na escrita que esperam por análise e caso julguem necessário, por uma definição ortográfica.

Conclusão?

Ao final do nosso trabalho, diante das possíveis diferenças dialetais existentes entre as comunidades Bakairi dos municípios de Nobres e Paranatinga, os professores envolvidos decidiram que as atividades ficariam restritas apenas à alfabetização nas aldeias da reserva de Paranatinga (com exceção das aldeias que, nesta mesma Terra Indígena, contam com trabalho de missionários do *Summer Institute of Linguistics*).

Concluiu-se que esses processos de criação de materiais para a escola indígena permitiu neste caso a discussão das normas da língua materna escrita, dando-lhe um sentido real e prático e que a partir do incentivo ao uso da língua escrita sua cultura pode se fortalecer e se preservar. Os professores relataram de forma positiva o contato dos alunos com as atividades elaboradas e lamentaram por não o terem em grande tiragem para os anos seguintes. Algumas alterações foram anotadas para serem implementadas, como por exemplo, a figura de um animal, que um dos professores julgou não condizer com o nome a que se referia, entre outras observações pertinentes. No caso desta figura apurou-se que a palavra ‘*ugâ*’ foi traduzida como *víbora* (termo geral para cobras venenosas), mas que, no entanto, para os Bakairi trata-se de um tipo de lagarto pequeno que tem semelhança com um jacarezinho.

A elaboração também revelou a necessidade de discutir e propor entre os professores e as reservas indígenas de Paranatinga (Bakairi Oriental) e Nobres (Bakairi Ocidental) um estudo minucioso sobre a fonologia e as ortografias Bakairi já existentes, identificando e descrevendo as possíveis diferenças dialetais, contribuindo também se considerado relevante pelas comunidades, para uma proposta de algum grau de unificação ortográfica ou não.

Dessa forma, recomendou-se a revisão e análise da língua materna, contribuindo assim para aprofundar o conhecimento linguístico dos Bakairi tornando todo o processo participativo e acessível à comu-

nidade e, sobretudo, torná-lo efetivo. Por fim, destaca-se que há muito ainda a ser feito e discutido para que um material pedagógico seja realmente implementado dentro da reserva Bakairi. Que este não é um modelo, mas como já citado, é a busca por caminhos de alfabetização na língua materna, o que demanda muito estudo, diálogo com todos da comunidade, definições e apoio de diversos setores. Todos os envolvidos reconhecem que a compreensão da língua escrita Bakairi é a ferramenta para que a comunidade possa conquistar outros espaços e realizar projetos há tempos tão idealizados por todos e é nesta direção que a comunidade almeja seguir.

Diante dos resultados preliminares, da motivação dos professores e da comunidade Bakairi, em 2016 iniciei minha jornada no mestrado no curso de Linguística, especificamente na área de línguas indígenas pela Unicamp sob orientação do Prof^o Dr. Wilmar da Rocha D'Angelis.¹⁸ O projeto submetido propõe contribuir para os estudos fonológicos e ortográficos da língua indígena Bakairi citados anteriormente como implicadores para a elaboração de materiais pedagógicos. Outra razão para a realização deste estudo diz respeito ao fato relatado pelos próprios falantes Bakairi de que o dialeto da Terra Indígena de Santana (município de Nobres) está em processo de obsolescência, justificando o empenho descritivo no registro e no estudo deste dialeto indígena possibilitando que também possam, se este for o desejo, revitalizar a escrita da língua materna respeitando seu dialeto.

A pesquisa almeja a partir da revisão e análise da situação linguística Bakairi contribuir para aprofundar o conhecimento e a compreensão particularmente pelos professores indígenas e pelos demais envolvidos Bakairi do que é o processo de definição ortográfica e das

18 Doutor em Linguística, professor do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, colabora há mais de 20 anos em programas de educação escolar indígena e de formação de professores índios.

variáveis (linguísticas e sociolinguísticas) para que possam deliberar autonomamente, sobre a política e planejamento linguístico referente ao seu próprio idioma, e assim, conquistar outros espaços e realizar projetos como a elaboração e uso efetivo de materiais pedagógicos em língua materna. Através do ensino escolar e da escrita, a língua portuguesa está avançando sobre as novas gerações, com risco de promover o abandono da língua indígena se ela não for “empoderada” para disputar esse espaço da escola, por isso, os novos conhecimentos incorporados à língua serão elementos vitais às comunidades indígenas porque são indícios de sua história e porque podem mudar seu futuro.

Assim, ao retornar em 2017 para retomarmos a proposta inicial pude confirmar o desejo e a preocupação desta comunidade em exercer sua escrita. Equipe gestora, professores, alunos e comunidade se disponibilizaram a participar de modo colaborativo em todo processo que se faça necessário a pesquisa sobre a ortografia e a fonologia bakairi, comprovando ainda mais o devido valor que idealizam que a escrita materna ocupe.

Esperamos que não haja conclusão, não haja um fim, mas sempre um caminho, uma estrada adiante para que a língua viva, sobreviva!

Referências bibliográficas

- BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1998.
- COELHO, Vera Penteadó. *Karl von den Steinen: um século de antropologia no Xingu*. São Paulo: Edusp, 1993.
- CORBERA MORI, Angel. Conteúdos linguísticos e políticos na definição de ortografias das línguas indígenas. In: W. D'Angelis & J. Veiga (orgs.). *Leitura e escrita em sociedades indígenas*. Campinas: ALB, Mercado de Letras, 1997, p.23-33.
- D'ANGELIS, Wilmar R. Unificação x diversificação ortográfica: um

- dilema indígena ou de lingüistas? In: Aryon D. Rodrigues & Ana Suelly A.C. Cabral (Orgs.), *Novos estudos sobre línguas indígenas*. Brasília: Ed. da UnB, 2005, p. 23-33.
- MAHER, Terezinha M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In Luis Donisete Benzi Grupioni (Org), *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- RODRIGUES, Aryon D. *Línguas brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.
- SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. *Texto Interculturalidade e bilinguismo nas escolas das aldeias indígenas*. Curso de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena – FISPI, São Paulo, 2008.
- SOARES, Marília Facó. Duas experiências relacionadas com a escrita em línguas indígenas. In: W. D'Angelis & J. Veiga (orgs.), *Leitura e escrita em sociedades indígenas*. Campinas: ALB, Mercado de Letras, 1997, p. 34-52.
- SOUZA, Tania Clemente de. *Discurso e Oralidade: um estudo em língua indígena*. Publicações do Mestrado em Comunicação, Imagem e Informação. UFF, 1999.
- STEINEN, Karl von den. *O Brasil Central. Expedição de 1884 para exploração do Xingu*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1942 (edição original alemã: 1886)
- TAUKANE, Darlene. *A história da educação escolar entre os Kurû-Bakairi*. Cuiabá: Ed. da Autora, 1999.

IV. Políticas linguísticas, discurso e formação de professor: um foco na educação escolar indígena

*Sandro Luis da Silva*¹

Considerações iniciais

Pensar a Educação implica evocar uma série de fatores, dentre eles as políticas linguísticas e a formação de professor. Nos últimos anos, o Brasil tem vivenciado uma preocupação com questões relacionadas à inclusão social, fazendo com que a escola se torne um lugar em que os sujeitos aprendam a (con)viver com os diferentes discursos.

1 Universidade Federal de São Paulo.

A língua oferece aos seus falantes uma gama de opções, para que eles possam interagir da melhor forma possível com a / na realidade em que estão inseridos, fazendo-se sujeitos do discurso.

Nos limites deste artigo, concebemos o discurso de acordo com Maingueneau (2013), ou seja, é uma organização situada para além da frase; uma forma de ação, interativo e contextualizado e sempre assumido por um sujeito. Ao se fazer sujeito de discurso, o indivíduo aciona uma série de elementos linguísticos e extralinguísticos necessários para interagir com seus pares em uma determinada situação enunciativa.

O ensino de língua na Educação brasileira tem-se preocupado com as questões linguístico-discursivas, o que, de certa forma, implica conhecer não apenas os elementos de língua, mas também os de linguagem num todo. Por isso, nos últimos anos tem ocorrido uma revisão (ou uma preocupação) com as políticas públicas educacionais, no sentido de fazer com que o processo de ensino-aprendizagem seja não só significativo para seus sujeitos, como também um processo de inclusão social, levando-os a (re)pensar nas diversidades, sejam sociais, sejam linguísticas.

Neste artigo, vamos nos ater às políticas públicas linguísticas, mais especificamente, àquelas voltadas para a Educação Escolar Indígena e suas possíveis interfaces com a formação do professor que irá atuar na escola indígena. Nesse contexto, há uma preocupação de se implantar, no processo educacional brasileiro, políticas linguísticas que procuram preservar o *status* existente de uma variedade já reconhecida ou aquela em que se apresenta certa resistência da sociedade em (re)conhecê-la como legítima. Essas políticas procuram considerar as escolhas feitas pelos sujeitos falantes com base em padrões estabelecidos pelas comunidades.

Desde a década de 1980, um debate complexo tem permeado a sociedade brasileira sobre o processo de ensino-aprendizagem, intensificando o olhar para a diversidade, ou seja, para aquele falar que nem

sempre está presente no cotidiano das pessoas, mas se faz presente na realidade do Brasil. Exemplifica essa situação a língua indígena.

Os documentos oficiais, como a LDB (1996), os PCN (1998), as OCEM (2006) apresentam preocupação em relação a uma proposta de caráter humanista em relação às questões pedagógicas, exigindo dos professores uma formação adequada, preparando-os para lidar com as diversas realidades existentes nos diversos Brasis.

Este artigo objetiva, assim, apresentar uma reflexão sobre as políticas linguísticas para a Educação Escolar Indígena e a formação de professores para atuar nessa escola, orientadas pelos documentos oficiais, em especial a LDB (1996), a CF (1988), a Resolução n. 5 (2012). Para atingir esse objetivo, o artigo está dividido em duas grandes partes: na primeira trazemos algumas considerações sobre a concepção de ensino e políticas linguísticas e os documentos oficiais que tratam da educação escolar indígena; na segunda apresentamos um breve reflexão sobre a formação de professor para atuar na Educação Escolar Indígena.

Do discurso aos documentos oficiais

O processo educacional, desde sempre, passa por constantes modificações, na tentativa de buscar possíveis soluções para que se tenha uma Educação de qualidade. Se pensarmos em termos legais, na própria Constituição Federal de 1998 encontramos referência ao tema, em seu artigo 205, ao afirmar:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Observa-se que a Carta Magna de 1988 atribui ao Estado e à família a responsabilidade pela educação, a qual deve levar os sujeitos ao “exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, Pode-se

inferir que o fato de lidar com a diversidade está inserido na ideia do exercício da cidadania.

E, nessa mesma direção, encontramos a LDB, em seu Título I - Da Educação:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Este documento explicita que os processos formativos devem favorecer o convívio das pessoas nos diferentes âmbitos sociais e, portanto, elas devem comunicar-se, interagir. A escola, por sua vez, é responsável pelo desenvolvimento da competência comunicativa desses sujeitos, fazendo com que eles possam inserir-se socialmente.

Mas será que a escola tem de fato cumprido esse papel? Ela tem preparado os alunos para desenvolver a competência comunicativa? Ela tem se preocupado em levar os alunos a refletirem sobre as diversidades linguísticas, que devem ser consideradas, a fim de que não haja, por meio da língua, uma exclusão social? Essas inquietações poderiam ser acrescidas de muitas outras, dada a complexidade do assunto.

A preocupação com a diversidade se acentuou no momento em que o mundo abriu as possibilidades para a globalização, permitindo que novos olhares e questionamentos se lançassem para as diferentes realidades.

Desde sempre foram impostos determinados comportamentos sociais e aqueles cidadãos que não obedecessem a esse padrão com-

portamental era excluído socialmente. Esse fato acabou por gerar os preconceitos – no sentido mais amplo da palavra. Criam-se conceitos de certo e errado, linguagem para homem e para mulher, linguagem de pessoas da cidade/urbano, linguagem para as diferentes profissões e linguagem indígena, dentre várias outras, fazendo com que houvesse uma diferenciação entre os sujeitos dentro de uma mesma realidade.

O mundo contemporâneo tem sido marcado por mudanças que obrigam diferentes olhares para a realidade. O processo de ensino-aprendizagem oferece aos seus sujeitos algumas possibilidades para que eles possam vislumbrar caminhos a serem trilhados, os quais são marcados pela segurança, democracia, numa tentativa de construção um mundo mais justo e igual.

Há de se considerar, ainda, que existe uma estreita relação entre língua e sociedade. A língua se revela de forma altamente variada, apresentando diferentes níveis, dependendo dos interesses e da situação (social, cultural, econômica, étnica, dentre outras) de seus falantes.

Vários são os conceitos para língua. Baseado em um dos estudos de Saussure ([1916], 2010) sobre linguagem, destaca-se a relação intrínseca língua/fala. Na definição do estudioso genebrino, língua «é a parte social da linguagem que, em forma de sistema, engloba todas as possibilidades de sons existentes em uma comunidade».

Em sua obra *Curso de Linguística Geral*, Saussure ([1916, 2010, p. 32) explica que “para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada. Ela é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de conversões necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. A língua constitui-se algo adquirido e convencional. Pode-se dizer, faz a unidade da linguagem”.

Partindo desse princípio, a língua se caracteriza como ato exterior ao indivíduo que, não pode criá-la nem modificá-la. De acordo com estudiosos da Linguística, a língua evolui de geração em geração.

A língua se constitui em um sistema de signos cujo funcionamento repousa sobre um certo número de regras. Caracteriza-se como um código que pretende estabelecer uma comunicação entre sujeitos; é um sistema de signos construídos pela associação de imagens auditivas a conceitos determinados. E para compreendê-la, é fundamental discernir da fala, o qual será definido posteriormente.

De acordo com Barthes (1997, p. 25), ela é “uma instituição social, ela é parte social e não premeditada da linguagem; o indivíduo, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la, trata-se essencialmente de um contrato coletivo ao qual temos que nos submeter em bloco se quisermos comunicar”. É preciso, ainda, pensar as comunidades de fala. De acordo com Spolsky (2016, p. 33), desde o início, a Sociolinguística tem evitado especificar o conceito de comunidade de fala. Segundo o autor,

Faz-se uma clara distinção entre uma comunidade linguística - todos aqueles que falam uma variedade linguística específica - e uma comunidade de fala - aqueles que compartilham uma rede de comunicação, unidos pela relativa aceitação da adequação do uso das múltiplas variedades usadas naquela comunidade.

Ao pensar a comunidade de fala, faz-se mister remeter-nos a uma unidade mais definida e, para isso, é preciso refletir sobre o conceito de domínio, que é normalmente nomeado com vistas a um espaço social. De acordo com Fischman (1972, *apud* Spolsky, 2016), “um domínio é (...) distinguido por três características: participantes, localização, e tópico. (...). Os participantes em um domínio são caracterizados não como indivíduos, mas por seu papéis e relações sociais.”

Nesse sentido, uma política linguística implica práticas linguísticas, que são escolhas e comportamentos observáveis – o que as pessoas realmente fazem. São aspectos linguísticos escolhidos, variedade de linguagem usada. Elas constituem políticas na medida em que são re-

gulares e previsíveis. Além das práticas linguísticas, a política linguística também envolve crenças sobre a linguagem. Dentre essas, pode-se destacar os valores atribuídos às variedades e aos traços. É muito importante compreender que as línguas não são apenas sistemas linguísticos, e sim sistemas que incluem, também, outros elementos de ordem política, sociológica, histórica, cultural, discursiva, pragmática. Faz-se necessário entender que documentar e descrever uma língua não são o mesmo que fazer um estudo sociolinguístico dos seus usos pelos seus falantes. Esses estudos são complementares, ainda que distintos.

Há de se considerar, ainda, a gestão linguística, o esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças.

Tratar a política educacional é um desafio e um desafio maior quando pensamos a política linguística indígena, tendo em vista que esta possui peculiaridades que, na maioria das vezes, estão muito distantes do dia a dia da sociedade urbana, centrada em outros valores, ideologias e concepção de mundo.

Os meios de comunicação de massa oportunizaram um olhar para a pluralidade. E, dentre essa pluralidade, encontramos a linguística. A diversidade ou pluralidade linguística brasileira foi historicamente silenciada pela construção de uma identidade nacional monolíngue, como ensinam Morello & Oliveira (s/d), Campos (2006). As políticas linguísticas oscilaram entre a repressão a essas línguas ou a apagamento da diversidade linguística no discurso oficial. O silenciamento histórico das línguas indígenas, por exemplo, faz com que ainda não haja uma política oficial clara para essas línguas. No entanto, esse silenciamento tem sido rompido, paulatinamente, por políticas linguísticas do Estado.

Nesse sentido, várias foram as atitudes do governo Federal, em especial, que procuraram diminuir essa diferenciação, esse apagamento dos sujeitos falantes de línguas minoritárias. Neste artigo, como propu-

semos nas considerações iniciais, vamos nos ater à políticas linguísticas para a Educação Escolar Indígena.

Para Maher (2006, p. 19-20),

A Educação Escolar Indígena pode ser encaixada em dois paradigmas. Até muito recentemente - até o fim da década de 70 - o paradigma predominante foi aquele denominado Paradigma Assimilacionista. Nesse paradigma, o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional.

Instaurava-se para o povo indígena novos costumes, pois, de acordo com essa concepção, os costumes, o modo de vida dos indígenas não correspondiam à modernidade e precisariam ser “humanizados”. O povo indígena, assim, é submetido à cultura e à língua do homem branco. A criança é retirada de sua aldeia, de seu convívio e colocado em um internado para estudar, aprender e conviver com a civilização.

As ações determinadas por esse *Paradigma Assimilacionista* não teve resultados satisfatórios, fazendo que com que surgisse o *Modelo Assimilacionista de Transição*. Segundo Maher (2006, p. 21),

Nele, não há retirada da criança indígena do seio familiar. Antes, cria-se uma escola na aldeia e a língua de instrução, na series iniciais, é a língua indígena, porque, percebeu-se, é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina. Mas, nesse modelo, depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar. A função da língua indígena é apenas servir de elemento facilitador para a aprendizagem de língua portuguesa, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares em termos linguísticos, esse modelo propõem um bilinguismo subtrativo.

O objetivo final desse modelo é subtrair a língua materna do repertório do sujeito, ou seja, a criança começa o processo de escolarização monolíngue em língua indígena, passa um bilinguismo transitório nas duas línguas – materna e portuguesa – e termina monolíngue na segunda língua. Em outras palavras, continua a agressão linguística ao indígena, tal qual no modelo anterior.

Há de se ressaltar, no entanto, que esse segundo modelo foi responsável pela introdução do *Paradigma Emancipatório*, sob o qual é construído o *Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico*. (Maher, 2006). De acordo com esse modelo, objetiva-se promover um bilinguismo aditivo, em que o aluno indígena adiciona a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, além dele se tornar um falante mais proficiente em sua língua materna.

A partir de então, novas preocupações surgiram com o povo indígena, considerando, inclusive, as questões linguísticas. De acordo com Funari e Piñon (2014), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - no caso os de História - evidenciam a abertura para essas reflexões, possibilitando a valorização da diversidade cultural. Segundo os autores, “pela primeira vez, de forma consistente e sistemática, não se estabelecia que sociedade brasileira deveria seguir normas e condicionantes homogêneas, únicas para todos, mas aceitava-se a ‘diversidade’ como princípio norteador.” (FURARI e PIÑON, 2014, p. 98).

Assim, o discurso pedagógico passa a assumir a necessidade de inserir na sala de aula reflexões sobre a diversidade, sobre a pluralidade, a fim de levar os alunos a se conscientizarem das diferentes realidades que fazem parte do Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional dedica dois artigos (o 78 e o 79) à Educação voltada para os índios. Esses artigos estipulam que a União deve desenvolver programas de ensino e pesquisa para oferecer educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com o objetivo de proporcionar a eles a recuperação

de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e conhecimentos tradicionais. O planejamento de *status* de línguas, aqui, colocando o ensino bilíngüe como uma oferta a ser dada e apoiada pelo Estado, começa a se consolidar

Evidentemente que esse fortalecimento das políticas linguísticas indígenas é resultado de uma série de ações, apoiadas por entidades civis, associações indígenas até culminar na Constituição Federal (1988), que proporcionou um relativo reconhecimento desses povos. Nesse sentido, Grupioni (2008) afirma que a partir da Constituição, que em seu bojo tratava dos direitos dos indígenas, esses grupos tiveram um avanço em sua situação na sociedade, pois eles foram alçados a um novo patamar jurídico. Foram reconhecidos como coletividades, com modos de organização próprios, com direito a manterem suas línguas diversas, suas tradições e práticas culturais.

Há de se considerar que, em se tratando da escola indígena, as dificuldades, os problemas são sempre colocados de uma forma mais contundente, o que obriga o educador a ter um olhar para essa escola prontamente de frente. E, nesse sentido, vários foram os documentos que surgiram com essa finalidade, como exemplifica a Resolução 12, de 22 de junho de 2012, quando são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Neste documento, há uma preocupação com o “direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição feral de 1988 (...)”.

A Resolução destina seu olhar para a escola de educação indígena, especificando objetivos dessas modalidade de educação. Procura, dentre seus objetivos:

fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais; (BRASIL, Res. 12, art. 2., inciso V)

Como se pode perceber, dentre os objetivos, há uma preocupação no fortalecimento da organização das escolas indígenas, fazendo com que haja uma integração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

As Diretrizes apontam, em seu Art. 3º, que

Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Este artigo do documento oficial remete à ideia de dois campos: um voltado para os estudos sociopolíticos e outro educacional. Ou seja, as Diretrizes, ao tratarem da Educação Escolar Indígena, voltam seu olhar para as questões sociais e políticas, reconhecido a existência de uma sociedade plural, multiétnica e plurilingue, evidenciando que a cultura indígena constitui-se em um patrimônio cultural da nação brasileira. E, conseqüentemente, envolve a questão linguística, uma vez que a língua está diretamente ligada à identidade de um povo.

O discurso que permeia o documento está voltado para a preocupação em trazer para a sociedade reflexões que levem à pluralidade cultural e linguística, de modo que essa pluralidade seja refletida no processo de ensino-aprendizagem. Esse discurso leva ao rompimento do pensamento de que a identidade seja algo evi-

dente e imutável, numa concepção de sociedade «fundada no tripé homogeneidade,» compartilhamento de valores e respeito às regras sociais” (FUNARI e PIÑON, 2014, p. 21).

O sistema educacional brasileiro precisa se reorganizar para a educação em direitos humanos, levando seus sujeitos a (re)pensar as diferenças culturais e linguísticas. Há uma tendência em implementar uma política linguística que se referem à relação língua e sociedade, focalizando os sujeitos, os grupos sociais e os discursos produzidos por esses sujeitos.

A implementação de uma política linguística para educação escolar indígena permite, dentre vários fatores, refletir sobre as transformações na identidade cultural dos grupos sociais, uma vez que elas geram mudanças na base interpretativa desses grupos, promovendo uma maior possibilidade de interação social e de compreensão dos fenômenos linguísticos.

Faz-se necessário pensar em políticas que valorizem o uso de uma materna – no caso de grupos sociais indígenas – nas diversas situações de comunicação. Retomando a Resolução 05, de 2012, em seu artigo 4º, temos o seguinte texto:

Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Parágrafo único A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação. (BRASIL, 2012, p. x)

Como se observa, houve uma preocupação na organização de escolas que destinassem seu olhar para a Educação Escolar Indígena, procurando não só resgatar os valores culturais dos povos indígenas, como também a preservação de sua cultura. Essas escolas são administradas por pessoas da própria comunidade. Um ponto importante a ser ressaltado é o fato de que se evidencia um olhar para o plurilinguismo, uma vez que, são valorizadas as línguas indígenas, sem perder de vista os registros específicos do português, numa tentativa de interagir essas comunidades com a sociedade “dos homens brancos”. Pensa-se a escola e a educação linguística indígena como uma forma de socialização dos sujeitos que dela participam.

As políticas linguísticas fundam um processo histórico de transformações linguísticas e sociais com intervenção política, pois implicam transformação de formas ou de usos linguísticos e também transformação nas relações que os indivíduos estabelecem com sua própria língua ou com outra(s).

Vale lembrar que pensar as políticas linguísticas constituem um dos instrumentos institucionais de controle do Estado sobre eventuais tentativas de construção de identidades.

De acordo com Guimarães (2012, p. 18),

As políticas educacionais atuais para a realidade indígena partem dos fundamentos legais e conceituais presentes na Constituição de 1988 que colocou sobre novas bases os direitos indígenas. São direitos constitucionais dos povos indígenas: o reconhecimento e a garantia de seus territórios, de suas formas

de organização social e de sua produção sociocultural, o ensino ministrado nas línguas indígenas e o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem.

Observa-se pela fala da autora que se procurou pensar a realidade indígena em todas as suas vertentes, incluindo a educação.

As políticas educacionais foram formuladas a partir dos novos marcos constitucionais, temo como diretrizes

A afirmação das identidades étnicas, a recuperação das memórias histórias, a valorização das línguas e ciências dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos e tecnologias relevantes para a sociedade nacional. (BRASIL, 1996, p. 79).

Um novo olhar se instaura na escola que, até então, pregava a homogeneização cultural, como afirmamos anteriormente. Passa-se a valorizar uma educação diferenciada, cujo foco é a inserção do sujeito em diferentes realidades, inclusive por meio da língua. As escolas indígenas passam a ter a língua portuguesa como segunda língua e não mais aquela imposta pela classe dominante da sociedade branca.

Recorrendo mais uma vez à Resolução, constatamos que ela também trata da questão da interculturalidade, ao fazer referência à organização escolar:

Art. 7º A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena. (BRASIL, Res. 12, art. 7, 2012)

A interculturalidade considera a diversidade cultural no processo de ensino-aprendizagem, levando a escola a considerar os valores, os saberes e os conhecimentos tradicionais, garantindo o acesso ao conhecimento e tecnologias da sociedade nacional. As atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos, considerando o contexto em que estão inseridos. A escola indígena deve propor um espaço intercultural, no qual se abre espaço para a construção do conhecimento a partir do contato interétnico.

A educação escolar indígena: a formação de professor

A atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem ainda é a chave central para o sucesso de toda a atividade pedagógica. Tardif (2002) desvela a epistemologia da prática docente, mostrando a importância de se compreender como os saberes professorais são constituídos e mobilizados, no dia a dia da sala de aula, para desempenhar as tarefas subjacentes à ação no ambiente escolar.

O autor considera que o saber docente tem caráter polissêmico, devido à sua pluralidade e heterogeneidade. As profissões diferem de acordo com a natureza do conhecimento profissional, que possui as seguintes características: (1) é especializado e formalizado; (2) é adquirido na universidade; (3) é pragmático; (4) é destinado a um grupo; (5) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; (6) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; (7) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; e (8) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional.

Apesar de diversa, a prática docente se mantém centrada nos alunos, em torno dos alunos e para os alunos. Segundo do autor, o espaço da sala de aula assemelha-se a um território inviolável de autonomia do professor, e é ali que este atua de diferentes maneiras. É sob esse prisma que aparece um determinado modo de encarar a relação teoria

e prática, cunhada como “epistemologia da prática” (TARDIF, 2002), definida como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

A formação de um indivíduo com atitude, capaz de refletir sobre o contexto em que atuação se faz necessário, para que haja sucesso na prática docente. Formar professor, é formar profissionais que tenham atitude, ações conscientes em sua realidade.

De acordo com a Resolução 5, de 2012, em seu artigo 19, encontramos referência à prática docente:

Art. 19 A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades.

§ 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas.

§ 2º Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

O documento oficial propõe, assim, que as atividades na escola indígena seja conduzida por professores da comunidade, os quais possibilitarão a abertura para o dialogo intercultural, sistematizando saberes e práticas. Suas práticas devem fortalecer as identidades étni-

cas, valorizando e recuperando a memória oral dos sábios indígenas, às lutas empreendidas pela garantia do território e pela resistência às situações de dominação.

Nas comunidades indígenas, mais especificamente nas escolas, de acordo com Guimarães (2012, p 20),

Temos, também, professores desenvolvendo processos de revitalização linguística, criando itens lexicais que deem conta de novas realidades, pesquisando com seus alunos junto às pessoas mais velhas seus conhecimentos sobre a língua materna, exercitando assim uma polícia linguística que fortaleça o uso de uma língua minoritária inserida num contexto de embate, de conflito, com a língua majoritária. Muitos professores são proposituras de processos de revitalização de práticas rituais, trabalhando com seus alunos os valores culturais, estéticos e simbólicos presentes nesses momentos.

Dessa forma, as práticas pedagógicas desses docentes representam políticas linguísticas e culturais relacionadas aos projetos identitários e de continuidade cultural de suas comunidades. Elas vão se delineando, à medida que constituem um exercício autônomo de formação de cidadãos de acordo com sua realidade. Uma escola voltada para as necessidade e interesses das comunidades indígenas, dando respostas aos objetivos pretendidos em relação à escola, vai espelhar no seu projeto político pedagógico, construído coletivamente, as realidades e perspectivas diferentes de cada povo ou comunidade.

Entendemos que a formação do professor para atuar na escola indígena exige certa especificidade: ser conhecedor da própria cultura. A formação de professores indígenas precisa ser, acima de tudo, uma formação de professores, que estejam inseridos profundamente nas raízes da cultura indígena. Faz-se necessário, ainda, que haja uma política de formação do professor indígena, que, de acordo com os Referenciais para a formação de professores indígenas (GRUPIONI e MONTE, 2002), as questões sobre formação englobam alguns elementos, a sa-

ber: a) necessidade de uma formação permanente que possibilite ao profissional indígena completar sua escolaridade até a universidade (formação inicial); b) a criação de instâncias administrativas que possibilitem a execução dos programas de educação indígena; c) a participação do professor indígena no processo educacional.

A política linguística destinada à escola indígena necessita de um quadro profissional multidisciplinar. Ao formar um professor para trabalhar as línguas indígenas, é preciso ter consciência de que este profissional pode contribuir – apoiando tecnicamente as demandas políticas e culturais do povo – com a descrição e análise das línguas indígenas, valendo-se da descrição de seu grau de vitalidade, para que ele seja capaz de propor e discutir as convenções ortográficas e a investigação dos eventuais impactos resultantes da introdução da escrita nessas sociedades de tradição ágrafa. Dessa forma, no quadro atual, a definição de políticas linguísticas e seu planejamento devem envolver parcerias inter/multidisciplinares de elementos alóctones ao povo, que, em parceria com os povos indígenas (falantes, lideranças, professores dentre outros sujeitos), potencializem as ações delimitadas a partir de um quadro realista de cada povo.

Há uma preocupação na formação de professores competentes, que saibam lidar com a diversidade linguística dentro das comunidades indígenas. Existem no Brasil várias universidades que proporcionam a graduação específica para professores que irão atuar na escola indígena. Nesses cursos, os alunos indígenas universitários, professores nas suas comunidades, não são sujeitados a reproduzir o discurso do homem branco; pelo contrário: produzem um discurso capaz de levar à construção de conhecimento que lhes permita continuar aprendendo e se atualizando a vida toda, dialogando constantemente com sua cultural, tradição, língua. Abre-se a possibilidade para a reconstrução dos conhecimentos, investindo nesse processo alguma originalidade de acordo com a visão de mundo, descobertas etc.

Considerações Finais

Procuramos, ao longo do artigo, mostrar que refletir sobre políticas linguísticas como parte das políticas públicas educacionais, é dar visibilidade a questão, é reiterar a composição plurilinguística do Brasil, sobretudo, reposicionar o status das línguas indígenas no país e que há necessidade de se pensar na formação do professor que irá atuar nas escolas indígenas.

Na formação linguística do futuro professor, é preciso que seja favorecida a ele a oportunidade de desenvolver pesquisa para reconhecer e analisar os aspectos linguísticos, seja em relação à situação - diacrítica e sincrônica, seja em relação ao uso no dia a dia na comunidade.

Pensar a implementação de uma política linguística faz-se necessário pensar, também, na formação do professor que irá atuar na escola indígena, para que ele seja preparado para lidar com a realidade dessa instituição e não seja um reproduzidor do discurso da escola do homem branco. A vida de uma língua está diretamente ligada a sua cultura.

Um dos desafios da educação indígena, no tocante à política linguística como procuramos mostrar neste artigo, é a sua descolonização. E, nesse sentido, torna-se relevante um olhar especial para a formação de professores indígenas capazes de produzir conhecimento e não mais apenas transmiti-lo, ressignificando a concepção de língua e suas possíveis relações com a realidade em que está inserida a escola indígena. A prática pedagógica precisa resgatar a cultura, a tradição, os elementos que permeiam o uso da língua desses sujeitos.

Referências bibliográficas

- BARTHES, Roland. *Lição*. Trad. Ana Maria Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília, 1996.
- BRASIL, *Constituição Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: São Paulo: Saraiva, 22 ed., 1998.

- BRASIL, *Resolução 05*. Brasília, 2012.
- CAMPOS, Cynthia Machado. *A política da língua na era Vargas proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.
- FUNARI, Pedro Paulo e PIÑON, Ana. *A temática indígena na escola – subsídio para os professores*. São Paulo: Contexto, 2014.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; MONTE, Nietta Linderberg (coord.). *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC, Brasília, 2002.
- GRUPIONI, L. D. *Olhar longe, porque o futuro é longe. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Departamento de Antropologia Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. São Paulo, 2008.
- GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. Diretrizes da educação escolar indígena. In: *Cadernos Temáticos*. Brasília: MEC, 2012, p. 18-22.
- MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória in GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 11-37
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MORELLO, Rosângela e OLIVEIRA, Gilvan. *Uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras*. Disponível em www.revista.iphan.gov.br
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, [1916] 2010.
- SPOLSKY, Bernard. Para uma teoria de políticas linguísticas. *Revel*, v. 14, n. 26, 20016.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

V. O papel dos multiletramentos na formação linguística em comunidades indígenas

Álvaro Antônio Caretta

Introdução

Neste texto, abordaremos inicialmente o conceito de letramento, procurando enfatizar a sua importância no processo de formação social de um cidadão ou cidadã. É preciso que os professores deem atenção para os letramentos cotidianos, principalmente aqueles das esferas públicas e profissionais. Tendo em vista que a sociedade atual se encontra em um momento de grande evolução tecnológica é necessário que formemos nossos alunos objetivando os multiletramen-

tos digitais. Por isso, trataremos dos letramentos em gêneros multimodais e multimídias.

A fim de alcançar o nosso propósito - o conhecimento dos métodos de multiletramentos para a formação social - tomaremos como elemento orientador para a exposição de nossas ideias os gêneros discursivos, pois em verdade é por meio dos diversos gêneros de nosso cotidiano que aprendemos e utilizamos a língua.

Em todas as sociedades, a língua se manifesta por meio dos diversos gêneros orais, escritos e também multimodais, apresentando uma diversidade enorme relacionada às diversas condições de produção e circulação dos enunciados.

Sabemos que a língua se molda aos diversos usos que os cidadãos fazem dela na sociedade. Dessa forma, compreendemos que não se pode pensar no mito de uma língua uniforme e, muito pelo contrário, é preciso valorizar as variedades que compõem o multilinguismo, pois nele está guardada a multiculturalidade e também a própria identidade das distintas sociedades.

Nesse contexto não podemos perder a oportunidade de refletir sobre a questão do preconceito linguístico, um grande empecilho no processo de construção de uma sociedade mais igualitária, diversificada e democrática, e também sobre o verdadeiro papel do ensino da norma padrão nas escolas.

A fim de aprofundar o nosso debate, trabalharemos com os conteúdos referentes às relações entre a oralidade e a escrita no ensino de língua. A partir da observação dessas modalidades da língua, poderemos compreender a importância das variadas formas de expressão linguística na constituição do plurilinguismo social, pressuposto para uma sociedade democrática que respeita as múltiplas faces de sua multiculturalidade.

Tendo em vista o caráter fundamentalmente ideológico da expressão linguística, assim como de seu ensino, pretendemos alcançar

a compreensão dialógica da linguagem. Para isso, vamos compreender a formação do conhecimento linguístico nas relações sociais, onde se desenvolvem os mecanismos ideológicos que determinam nosso posicionamento, a nossa voz, no processo sócio-histórico.

Com base nesse conteúdo, passaremos a discorrer sobre os métodos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua. O debate acerca desses temas ganha uma dimensão social de suma importância, visto que é por meio do aprendizado linguístico que as comunidades indígenas assumem a sua identidade e também inserem a sua voz no discurso da sociedade dominante.

Um princípio fundamental é compreender a língua como uma prática social e não apenas como um código linguístico. Sendo assim, uma língua não pode ser ensinada apenas por meio do conhecimento gramatical, mas sobretudo por suas funções comunicativas; para isso, propomos como principal instrumento didático para o ensino aprendizagem das línguas a realização de projetos didáticos de multiletramentos.

O letramento

Letramento pode ser compreendido como o processo de aprendizado da língua através da convivência com materiais escritos diversos em práticas de leitura e escrita.

Rojó define desta forma letramento:

... usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Os processos de letramento devem envolver a vivência de várias situações interacionais, a produção de diversos gêneros orais e escritos e o diálogo com distintos interlocutores.

É importante que compreendamos o letramento em relação com outras práticas de ensino da língua, como a alfabetização, que é o aprendizado mediante ensino – institucional ou não – domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever, enquanto o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais para usos utilitários estabelecidos por meio de um conjunto de práticas. A escolarização, por seu turno, é uma prática formal e institucional de ensino que visa à formação integral do indivíduo, um de seus aspectos é a alfabetização.

A alfabetização é um processo de aquisição de habilidades para a leitura e a escrita, enquanto o letramento usa essas habilidades para alcançar diferentes objetivos. Dessa forma, pode-se compreender que o letramento permite uma conexão mais profunda com o contexto sociocultural e com o uso da linguagem no cotidiano. A alfabetização e o letramento devem ser compreendidos como processos complementares, pois a alfabetização deve incluir o letramento na sua dinâmica.

...letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2006, p. 18).

Apropriar-se da escrita não pode ser compreendido apenas como aprender a ler e escrever, ou simplesmente codificar e decodificar a língua. A verdadeira apropriação da escrita tem como finalidade desenvolver as condições de sociabilidade do indivíduo em seus aspectos linguísticos, cognitivos, culturais, políticos e econômicos.

Cabe, então, indagarmos qual é o papel do educador nesse contexto. O processo de letramento pode ser facilitado pelo professor se leituras diversas forem realizadas e conversas sobre elas estimuladas, promovendo um modelo cultural letrado.

O conceito de letramento é bastante abrangente e não permite uma definição simplista. Não podemos pensar em um nível zero de

letramento. Sabemos que ele não é fixado pelo grau de alfabetização, pois mesmo um analfabeto pode apresentar níveis significativos de letramento, enquanto alguém alfabetizado pode ter dificuldades em exercer o letramento. Um indivíduo letrado desenvolve maior competência na relação com a sociedade em que vive, logo, tendo em vista a importância da participação social do cidadão, o educador deve atentar para que esse processo ocorra durante o próprio processo de alfabetização do aluno.

Como? Paralelamente ao ensino do código linguístico, o aluno deve vivenciar situações do cotidiano em que a língua seja o principal instrumento de atuação. Dessa forma, haverá uma harmonização entre aprender a língua e atuar na sociedade regida pelo pressuposto de que a língua é uma prática social.

Segundo Marcos Bagno (2012), o conceito de letramento pressupõe a compreensão e o aprendizado da língua tendo em vista a atuação social do cidadão, o sujeito que participa e intervém em seu meio social de forma eficiente utilizando os recursos que a língua lhe oferece. O simples domínio dos recursos gramaticais não lhe daria essa habilidade que só pode ser exercida com o conhecimento dos variados gêneros discursivos utilizados nas relações interpessoais de uma sociedade.

O letramento pressupõe o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar, a fim de desenvolver o conhecimento e o reconhecimento da realidade múltipla, variável e heterogênea da língua, principalmente quando sujeita aos juízos de valor das diferentes ideologias.

Para ensinar tanto a língua oral quanto a escrita, é necessário observar os seus usos na prática social por meio dos enunciados, assim a língua passa a ser concebida como prática social. Essa prática viabilizará o ensino dos variados gêneros, pois o seu conhecimento permite ao indivíduo participar dos eventos de diversas instituições sociais.

Ao adotar a prática social como princípio organizador do ensino de língua, o professor terá a tarefa de primeiramente determinar quais são as práticas sociais significativas para a sua comunidade e, a seguir, quais são os gêneros e textos significativos para a realização dessas práticas. O professor deve sempre fazer as suas escolhas com base na observação, análise e diagnóstico da comunidade.

Quando o professor opta por determinado projeto, ele passa a decidir sobre a seleção dos saberes e práticas que se situam entre aqueles que são importantes para a vida na comunidade imediata dos alunos e os que são relevantes para a participação na vida social de outras comunidades e que, um dia, poderão ser utilizadas para a mudança e a melhoria do futuro do próprio aluno e seu grupo.

O professor deve ter autonomia para decidir, por um lado, sobre a inclusão do que pode fazer parte do cotidiano da escola, porque considera necessário, e, por outro lado, sobre a exclusão dos conteúdos desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas. Além disso, deve decidir também sobre aquilo que pode não interessar momentaneamente ou servir imediatamente ao aluno, mas que precisa ser ensinado pela sua real relevância em sua futura participação social.

As escolhas didáticas do professor devem compreender o ensino de língua como uma organização dinâmica de conteúdos que valem a pena ensinar, que levam em conta a realidade da comunidade e que se constituem como uma prática linguística que favoreça a atuação do indivíduo em sua sociedade.

Gêneros discursivos nos processos de multiletramentos

Os gêneros discursivos exercem uma função muito importante na produção e circulação linguística e, conseqüentemente, são muito

valiosos para o professor no ensino da língua a fim de alcançar objetivos como assimilar o conceito de gênero discursivo, identificar as características dos gêneros, além de refletir sobre o papel dos gêneros discursivos na produção linguística e sua importância no ensino e aprendizagem da língua

Os gêneros discursivos são produções da atividade humana no uso social da língua. São modelos de produção materializados nos diversos enunciados que realizamos no dia a dia em nossas interações verbais e multimodais. Cada esfera da organização social possui um conjunto específico de gêneros.

Vejam alguns exemplos: Na esfera do cotidiano, saudação, e-mail, cartaz etc; na esfera literária, conto, crônica, poema etc; na acadêmica, artigo, currículo, pôster etc; na científica, artigo, palestra, relatório etc.

Todo gênero possui uma função social. Ele foi criado por uma determinada comunidade para um determinado fim. O gênero poema, por exemplo, tem a função de expressar os sentimentos e ideias de um poeta. Cada gênero possui a sua própria forma composicional, que é a sua identidade, como o próprio poema, que geralmente é escrito em versos e estrofes. Os gêneros também possuem estilos diferentes e próprios. No poema o estilo é literário, criativo e livre, com ritmo, rimas e metáforas, bem diferente, de uma receita médica, cujo estilo é bem padronizado e objetivo.

Segundo Bakhtin (2003), as formas e entonações dos gêneros para o falante são elementos de produção de enunciado e para os ouvintes são índices de compreensão, ou seja, por seu lado o emissor ao falar ou escrever escolhe um gênero adequado às suas intenções e condições de produção; o ouvinte, a partir das primeiras impressões sobre a fala do outro se posiciona para receber determinado gênero em determinada forma, entonação e assunto. Um bom exemplo é a conversa telefônica. Ao ouvirmos um *alô*, já nos posicionamos para o diálogo. Assim, para

observarmos um gênero, devemos atentar para a sua finalidade, para sua forma e estilo, compreendendo as suas condições de produção.

Segundo Rojo (2012), o conceito de multiletramentos guarda basicamente dois pressupostos: a diversidade cultural de produção e circulação dos textos e a diversidade de linguagens que constituem os enunciados. Outra característica importante dos multiletramentos é que eles são interativos e colaborativos dependendo de nossas ações como usuários e não apenas receptores ou espectadores. Logo, um princípio fundamental para o trabalho com os multiletramentos é o da constituição dialógica da linguagem. Nessa concepção, a língua não é apenas um sistema, mas uma enunciação, ou seja, não é apenas um código, mas a produção de um enunciado. Esse enunciado é sempre uma resposta a um outro enunciado, formando assim uma corrente comunicativa na sociedade, pois essa resposta irá exigir um outro enunciado como resposta. Vemos isso não apenas nos diálogos do cotidiano em que uma fala puxa a outra, mas também nos e-mails em que um exige uma resposta do outro.

Alguns aspectos devem ser observados nos gêneros para podermos estudá-los, compreendê-los e trabalhar com eles nos processos de multiletramentos em sala de aula.

Primeiramente a composição dos gêneros, tratando-se ou não de um gênero multimodal, que compreenderá a sua esfera social de atuação, as condições de produção e circulação e a sua finalidade na comunicação social. Outro elemento fundamental que merece atenção é o estilo que pode ser estudado na adequação linguística (formal/informal), no tom do enunciado, no uso do sentido real ou figurado ou ainda literário. Passando-se aos elementos linguístico-textuais tratamos da forma composicional, da coesão e coerência e do uso dos recursos linguísticos. Finalmente é preciso compreender o posicionamento discursivo, observando como o enunciado dialoga com outros textos, a avaliação do tema, a constituição da autoria e a sua atuação social.

Bakhtin (2003) assinala que os gêneros são formas estáveis de enunciados responsáveis pela produção e circulação linguística na sociedade. Compreendemos, assim, que a língua não pode ser estudada apenas como uma estrutura à parte de suas condições comunicativas. Para estudá-la em seu processo social, é necessário observar os seus usos na prática social por meio dos gêneros. Dessa forma, a língua e os gêneros que participam dos processos de multiletramentos passam a ser concebidos como práticas sociais.

A competência para ler e produzir enunciados dos mais variados gêneros é o verdadeiro indicador de um bom desempenho linguístico. O aluno precisa aprender a decidir qual o melhor gênero a produzir, considerando a situação comunicativa, o público alvo, o suporte e a mídia. Por isso, o professor deve propor situações que considerem um público ouvinte ou um leitor a quem se destina o enunciado, qual a situação de produção em que se encontram os interlocutores e quais as suas intenções ao produzir o enunciado.

Além disso, o professor deve atentar para o trabalho com os gêneros multimodais que envolvem o uso de linguagens não-verbais dialogando com a verbal como, a canção popular, os quadrinhos, o cinema, o teatro, a televisão, entre outras.

O trabalho com gêneros discursivos é uma oportunidade que o professor e o aluno têm de trabalhar com a língua em seus diversos usos no dia-a-dia, logo de estar apto a usar a língua nas mais diversas situações sociais. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros é uma importante ferramenta para a formulação de conhecimentos por meio da atividade linguística na interação social.

A formulação do conhecimento nos processos de multiletramentos

No processo de formulação do conhecimento por meio dos multiletramentos, o trabalho com os gêneros discursivos é imprescindível.

Procura-se, então, valorizar a função da leitura e da produção textual na formulação dos conhecimentos, na interação e na participação social por meio da utilização da linguagem.

A língua precisa ser aprendida tendo em vista o contexto sociocognitivo a fim de que o aluno aprenda a lidar com os recursos expressivos utilizados pelos interlocutores, associando-os com os elementos da situação comunicativa para a produção de um enunciado que corresponda a suas intenções.

Esse processo de formulação das ideias, dos sentidos e do conhecimento é interativo, ou seja, ele se realiza somente com a participação dos interlocutores envolvidos. Como mostra Koch (2007), isso implica, por parte dos sujeitos, a interação, a ativação e o compartilhamento de alguns conhecimentos. O conhecimento linguístico, determinado pelas especificidades da língua. O conhecimento enciclopédico ou de mundo, responsável pela ativação dos saberes assimilados. O conhecimento interacional, responsável pela adequação das práticas cotidianas de interação. A formulação do conhecimento é um fenômeno situado e social. Nele são necessários conhecimentos cognitivos e sociais, envolvidos na organização, produção, compreensão e funcionamento dos enunciados.

No ato de leitura e escrita ativamos modelos de situação, de compreensão, expectativas e conhecimentos de mundo que orientam e guiam a nossa compreensão e produção dos enunciados.

Os gêneros discursivos exercem função primordial ao promoverem a interação desses conhecimentos. Por exemplo, o conhecimento interacional e o linguístico articulando-se no gênero artigo de opinião, em que são usados recursos linguísticos específicos, como a norma culta, o sentido literal, a argumentação, o que subentende também um conhecimento enciclopédico, além do domínio do gênero com suas coerções na forma, no estilo e na entonação. Só e somente só se o indivíduo dominar esses aspectos ele poderá ter sucesso com o seu

enunciado e ser reconhecido como um enunciador competente em seu meio social.

Vemos atualmente que as necessidades impostas pela sociedade e pela tecnologia criam novas situações comunicativas. Essa nova realidade exige o domínio de novos conhecimentos por parte dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem de língua materna, e por parte do professor o trabalho com os processos de multiletramentos por meio dos diversos dos gêneros discursivos verbais, multimodais e multimídias.

O professor deve buscar enriquecer o repertório textual dos alunos favorecendo o acesso aos bens culturais e sociais por meio da linguagem. Compreender a formulação do conhecimento por meio dos gêneros discursivos leva os alunos a perceberem que os enunciados que estão à nossa volta, no nosso cotidiano, são definidos pelas situações sociocomunicativas em que se imbricam os assuntos, a funcionalidade, a variedade linguística, o estilo e a sua organização estrutural estabelecidos pelos gêneros.

O gênero discursivo estabelece uma relação entre as condições de produção do enunciado, que diz respeito ao autor, e de recepção, concernente ao universo do leitor. Isso significa que as semelhanças entre os conhecimentos assimilados pelos sujeitos participantes da interação propiciam um melhor entendimento entre eles.

A leitura de textos é uma atividade de produção de sentido que exige a participação ativa do leitor. Ele aciona os vários tipos de conhecimentos que citamos acima. A produção de textos, a escrita, é uma prática que se realiza por meio da interação entre sujeitos, o autor e o leitor. O leitor também desempenha um papel fundamental na escrita, pois é em função dele que o autor elabora seu enunciado.

Tanto a atividade de leitura, quanto de produção textual exigem a participação ativa no processo comunicativo. A formulação do conhecimento, seja na leitura, seja na escrita, ocorre em função das condições de produção e recepção dos enunciados e pela forma como os

interlocutores mobilizam seus conhecimentos. Os conhecimentos dos interlocutores se reconstróem nas práticas de interação por meio de uma atividade responsiva e dialógica da linguagem, na qual ele adquire conhecimento e os retribui.

A formulação do conhecimento está relacionada a sistemas de compreensão submetidos ao nosso sistema sociocultural. Assim, as formulações coletivas e sociais antecedem às individuais e lhe servem de base, ou seja, o conhecimento, apesar de individualizado é produzido socialmente. A formulação do conhecimento é um ato social e não uma ação do individual. A língua, observada dessa forma, passa a ser compreendida como um conjunto de atividades sociais e históricas por meio do qual formulamos o conhecimento e construímos as ideologias. Nesse processo, os gêneros discursivos atuam como formas discursivas para a produção e circulação de conhecimentos.

Formular conhecimentos, seja por meio da leitura ou da escrita, não é apenas uma atividade linguística ou cognitiva, é principalmente uma prática social para a interação com outras visões de mundo dentro de uma sociedade.

Salientamos, nesse aprendizado, que a língua não é um sistema a simplesmente ser codificado, mas um elemento interacional sujeito às condições de produção e circulação do enunciado. Nesse processo, a leitura e a escrita dos diversos gêneros discursivos adquirem um valor enorme, pois é por meio dessas práticas sociais que o conhecimento é elaborado e difundido. O conhecimento produzido pela linguagem irá depender em grande parte do universo cognitivo dos interlocutores, o que caracteriza a sua própria linguagem. As distintas formas de compreensão e representação da realidade produzem distintas formas de linguagem, promovendo o que se chama de plurilinguismo,

Um dos princípios do multiletramento na formação social do indivíduo é o compromisso com o plurilinguismo no ensino de língua. Procura-se, assim, adotar uma concepção de língua interativa e multi-

forme, promovendo a valorização da multiculturalidade, da linguagem do outro e, como fim, a consciência do preconceito linguístico.

Para isso, é preciso considerar a heterogeneidade linguística e valorizar a riqueza cultural da língua. A escola e o professor de língua portuguesa têm um papel importante no combate ao preconceito linguístico e social. O papel da escola é preparar o aluno para sua inserção na sociedade, o do professor de língua portuguesa é capacitá-lo para utilizar ou para aprender a utilizar as diversas formas da língua na sua participação como cidadão na sociedade. Para isso ela deve preparar o aluno para compreender a língua como instrumento de comunicação, de constituição da identidade individual e coletiva, além de instrumento de poder. Compreender a língua como interativa não é apenas observar que por meio dela os indivíduos se comunicam, mas que também expressam suas ideias e, principalmente atuam sobre o outro produzindo interacionalmente os conhecimentos por meio de enunciados.

A língua se realiza por meio de enunciados submetidos às condições sócio- históricas da sua produção e recepção. Atualmente, adota-se para o estudo da língua a concepção sociointeracionista que parte do pressuposto de que a língua é uma prática social exercida em uma sociedade ou comunidade com uma cultura que deve ser valorizada a fim de preservar o exercício da cidadania por meio da própria língua.

O professor não pode pensar o ensino de língua apenas como uma transmissão de conteúdos, mas como a construção de conhecimentos por parte dos alunos. Nesse processo, o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. Nessa perspectiva, a variedade linguística advinda dos alunos é valorizada, participando conjuntamente com a linguagem do professor, “conhecedor da norma culta”, no processo de ensino-aprendizagem da língua.

O ensino dialógico da língua trabalha fundamentalmente com os gêneros discursivos, porque dessa forma se pode analisar mais do que apenas o funcionamento da língua, pode-se chegar ao funcionamento

da própria sociedade mediado pelas atividades linguísticas. Os gêneros participam da dinâmica social, por isso o professor deve investir no seu estudo, propiciando ao aluno um contato mais próximo da ação linguística em sociedade.

Além da aprendizagem da leitura e da escrita, os processos de multiletramentos têm o compromisso com as transformações cognitivas, sociais, culturais, políticas partindo do indivíduo como agente transformador da sociedade por meio do uso da linguagem.

Oralidade e escrita nos processos de multiletramentos

É fundamental conceber oralidade e escrita como práticas sociais por meio das quais os indivíduos participam cotidianamente da dinâmica de uma sociedade, e compreender que as duas modalidades são igualmente importantes na sociedade atual. Para isso, é preciso inicialmente relativizar as relações entre oralidade e escrita por meio dos gêneros discursivos.

Pragmaticamente, por meio dos processos de multiletramentos, o professor, compreendendo a importância da oralidade e da escrita no ensino-aprendizagem de línguas, poderá ampliar as capacidades de produção e compreensão de textos, levando os alunos a assimilarem variados gêneros orais, escritos e multimodais.

A oralidade e a escrita são constituídas por um conjunto de práticas sociais realizadas por meio de enunciados que pertencem a determinados gêneros discursivos orais, escritos ou multimodais. A fala e a escrita possuem as suas próprias estratégias de apresentação do enunciado, mas não podem ser vistas como atividades opostas, pois muitas vezes falamos usando elementos da escrita – por exemplo, em uma situação formal. A recíproca também é verdadeira, pois escrevemos em determinados contextos usando elementos da fala – por exemplo em um chat.

Como propõe Marcuschi (2001), a oralidade e a escrita não podem ser vistas de forma dicotômica, em oposição. A língua oral e a língua escrita devem ser concebidas de forma relativa segundo as características dos gêneros discursivos utilizados na interação social. Um gênero como telejornal é oral, mas foi produzido de forma escrita ou até multimodal, já que também usa imagens. Existem gêneros puros da oralidade, como a conversação; e da escrita, como um texto acadêmico. Entretanto, muitos gêneros mesclam elementos das duas modalidades, como as entrevistas e as postagens nas redes sociais. Vemos que a visão dicotômica entre oralidade e escrita está superada, pois ainda que possamos reconhecer as características próprias de cada modalidade, elas podem ser usadas conjuntamente na produção de enunciados em vários gêneros discursivos.

Com o avanço da tecnologia no século XX, foi necessário desenvolver outras formas de observação da oralidade e da escrita. As novas mídias, os novos contextos de produção e recepção de enunciados, os novos gêneros orais e multimodais fizeram a oralidade ganhar mais espaço na vida social.

Uma das características mais marcantes da fala era sua instabilidade, ou seja, não era possível guardá-la, ela se perdia após o enunciado ser proferido. Já a escrita foi criada com o propósito de produzir a estabilidade, pois ela seria gravada em um suporte material. Entretanto, com os avanços tecnológicos, a fala pôde ser registrada e reproduzida, superando sua instabilidade.

Outra limitação superada pela língua oral foi a independência do contexto, ou seja, para falar com outra pessoa era necessário estar no mesmo lugar que ela. Hoje não. Com o advento do telefone – principalmente do celular – e da internet, já são possíveis videoconferências.

Esses avanços possibilitaram uma nova visão a respeito da oralidade e da fala. Cada vez mais presente na sociedade, atualmente já se

reconhece o imenso valor da oralidade. Por isso, essa modalidade da língua precisa ser valorizada também no ensino.

Uma das finalidades dos processos de multiletramentos é relativizar as relações entre a oralidade e a escrita por meio dos gêneros discursivos a fim de ampliar as capacidades de produção e compreensão de textos orais, escritos e multimodais. Não se pode privilegiar a escrita em detrimento da fala, pois se estaria prejudicando a formação do aluno, visto que a oralidade está presente em muitos gêneros escritos, além do que o aprendizado da produção de enunciados orais é fundamental na inserção do indivíduo em diversos setores sociais.

Políticas linguísticas para os multiletramentos em comunidades indígenas

Passemos agora a refletir sobre o conceito de política linguística a fim de abordar a relação entre língua indígena e língua portuguesa em comunidades indígenas. Inicialmente vamos pensar um pouco como podemos definir o conceito de política linguística. Política seria uma maneira de se fazer as coisas, e linguística, o que trata da língua. Políticas também seriam formas de relacionamento, sendo assim, como se relacionar por meio da língua. Se política for entendida então como uma escolha de ação, quem escolhe uma política para uma língua? Se compreendermos que a língua significa poder dentro das sociedades, quais seriam os interesses subjacentes a uma política linguística?

Essas questões demonstram o quão importante é o conhecimento sobre as políticas linguísticas para o professor de língua que trabalha em comunidades indígenas. Saber quais estratégias poderá utilizar na alfabetização de seus alunos e no ensino de língua portuguesa em sua comunidade é um conhecimento imprescindível para o professor.

Aos conceitos que levantamos acima, vamos somar mais um, o de que política linguística é uma proposta sobre a situação linguística de

uma comunidade. As políticas linguísticas estão muito presentes onde mais de uma língua é usada em uma comunidade. Quando, por exemplo, uma comunidade indígena decide abandonar sua língua, e passa a usar apenas a língua portuguesa, ela está fazendo uma escolha e, com isso, determinando sua política linguística.

Sabemos que nas comunidades indígenas se aprende a língua portuguesa permitindo assim que ela penetre no seio da sociedade através da escola, escritos, jornais e revistas, dos meios de comunicação como o rádio e a televisão e também pela internet.

Vemos que a língua portuguesa chega às comunidades por vários canais de comunicação. Os enunciados que chegam aos habitantes das comunidades estão sempre formatados em um gênero discursivo, logo para possuir um multiletramento social, os alunos devem ser iniciados e treinados nestes gêneros com os quais ele terá contato, somente assim ele poderá utilizá-los na leitura, na escrita e na fala de forma consciente.

Muitos professores indígenas acreditam que os projetos político-pedagógicos das escolas devam desenvolver a proficiência no português padrão, pois entendem que os membros destas comunidades têm uma necessidade cada vez maior de comunicar-se bem no português oral e escrito padrão, para que possam atuar de maneira mais participativa e consciente das negociações políticas, dos projetos e dos negócios de sua comunidade. No entanto, sabemos que não só para as comunidades indígenas, mas para qualquer falante de português brasileiro, o português falado nas relações do cotidiano é coloquial e informal, bastante diferente do português padrão utilizado na escrita formal. Dessa forma, é importante que o professor invista no ensino dos diversos gêneros orais, escritos e multimodais, formais e informais, e não apenas em um padrão de língua.

Os falantes de português nas comunidades indígenas são muitas vezes falantes de uma língua indígena, adquirida por eles antes do por-

tuguês, como língua nativa. Dessa forma, é preciso planejar o ensino do português padrão nestas comunidades sempre em relação com a língua indígena como primeira língua, pois os problemas de aprendizado do português padrão refletem interferências da língua indígena.

Destacamos que o problema da educação indígena no Brasil assemelha-se ao da educação pública em geral no país: ensinar na escola uma variante do português diferente daquela que o aluno usa coloquialmente. No entanto, a educação indígena possui um desafio maior, pois se trata do aprendizado de uma segunda língua. Um aluno que fale uma língua materna diferente daquele em que está sendo instruído sofre interferências da língua materna no processo de aprendizagem da segunda língua.

A fim de que os processos de multiletramentos possam ser trabalhados em comunidades indígenas, é preciso que os professores aprendam métodos de ensino aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua, conheçam os processos de letramentos, compreendam aquisição da língua como prática social e conscientizem-se da importância do ensino de língua por meio de projetos de multiletramentos.

Tendo em vista os conceitos e propostas apresentados até este momento, podemos pensar agora um pouco mais sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas, visando ao aprendizado de estratégias para o ensino nas comunidades. Sabemos que o professor precisa privilegiar questões ligadas às diferenças de estilos interacionais, por serem fundamentais nos programas de ensino de língua portuguesa para as comunidades indígenas. Para isso, dois conhecimentos devem orientar a produção do material didático: A quem ele se destina? Quais os seus objetivos? Para isso, o professor precisa conhecer o grau de domínio do português oral e, mais importante, a natureza das situações comunicativas às quais seus alunos estão expostos e nas quais precisam interagir.

Os letramentos dos alunos e o conseqüente progresso na capacidade de entender e produzir textos escritos em português é de grande

importância, porém não se pode ignorar a necessidade de capacitar os alunos para comunicar-se oralmente nesta língua em diferentes situações sociais.

O desenvolvimento de uma competência comunicativa na língua-alvo deve ser orientado pela vivência de situações com contexto de enunciação e com uma finalidade comunicativa. O professor não deve valorizar a metalinguagem gramatical e tampouco somente a norma culta, além disso o uso de linguagem descontextualizada deve ser evitado. Os alunos indígenas precisam ser expostos às variadas formas da língua portuguesa em uso para vivenciar o funcionamento da nova língua e dos seus gêneros orais, escritos e multimodais, aprendendo assim a se comunicar na prática social.

O professor deve utilizar os mais variados gêneros em sala a fim de desenvolver a reflexão e o posicionamento crítico de seus alunos, principalmente em questões voltadas às políticas de sua comunidade. Entretanto o trabalho não se deve limitar à compreensão do texto, mas desenvolver no aluno outras habilidades a partir desse texto, como exercitar a oralidade, por meio de um debate, uma apresentação oral etc. A proposta é que tanto o aluno e o professor utilizem a língua portuguesa para desenvolver um olhar crítico sobre a realidade à sua volta, para isso, um olhar reflexivo sobre a(s) sua(s) língua(s) é fundamental, visto que é por meio dela(s) que nossos alunos atuam em sociedade.

Enfatizamos a importância de se trabalhar os gêneros orais, escritos e multimodais nos eixos didáticos de leitura, oralidade, produção textual, análise linguística e interação social. Dessa forma, desenvolve-se um trabalho sociointerativista da língua, pois a língua é o lugar de interação de sujeitos, da negociação de visões de mundo e da participação ativa na sociedade. O professor precisa focar o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas, para conseguir ampliar os letramentos de seus alunos.

O método pedagógico que propomos para atingir esses objetivos, segundo essas propostas, é o projeto de multiletramentos que se fundamenta no princípio de que o conhecimento é instrumento de compreensão da intervenção na realidade. A partir da reflexão crítica sobre a realidade, ocorre a produção coletiva do conhecimento, com a participação ativa dos alunos, visando a um produto final.

O projeto de multiletramentos deve permitir o contato com a diversidade de formas de interação verbal, conhecimento de gêneros variados, buscando a inserção em diversos eventos de letramento escolar e não-escolar. As atividades devem privilegiar o trabalho em situações efetivas de interlocução, por meio da circulação (produção e recepção) de enunciados.

O projeto de multiletramentos elaborado pelo professor propõe-se como um conjunto progressivo de atividades que despertem o interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolva a leitura de textos que circulem na sociedade e a escrita de textos que serão realmente colocados em circulação e lidos, seja em um blog, seja publicado, seja exposto. As situações de interação precisam transcender o espaço escolar para que a linguagem possa ser praticada da forma mais próxima da realidade social, na forma de uma intervenção social na comunidade, como uma apresentação, uma campanha etc.

Os projetos de multiletramentos e formação social devem também levar em conta o trabalho com os textos multimidiáticos, visto que é fundamental para a inserção social do indivíduo em uma sociedade tecnológica o domínio dos gêneros que circulem nas mídias de massa e através da internet. Os multiletramentos críticos e protagonistas devem ser valorizados a fim de promover a inserção social de indivíduos que têm na língua um instrumento de posicionamento, mobilidade e convivência social.

Considerações finais

As propostas para projetos de multiletramentos podem trabalhar com os mais diversos temas. O importante é que esse tema seja pertinente à comunidade onde será desenvolvido o projeto. Por exemplo, criar uma campanha de conscientização na luta contra o mosquito *Aedes Aegypti*. O objetivo seria a produção de textos orais, escritos e multimodais nos mais variados gêneros que mobilizassem a comunidade na prevenção de doenças transmitidas por esse mosquito. Nos gêneros orais, pode-se realizar entrevistas com os habitantes; nos escritos, elaborar folhetos com informações, e nos multimodais realizar vídeos ou cartazes. Um ato em praça pública com a distribuição dos folhetos e conversas conscientizando a comunidade seria o produto final e o evento de intervenção social.

Os projetos de multiletramentos favorecem o trabalho com os gêneros e promovem o protagonismo social dos alunos, pois abarcam os vários letramentos presentes em uma sociedade. Sabemos que, para o aluno aprender a escrever, somente escrever não é suficiente, ele tem que participar de atividades diversas de leitura e escrita, com finalidades, interlocutores e modos de interação os mais diversos. Somente por meio dessa interação social a escola formará indivíduos críticos, capazes de intervir em sua comunidade de acordo com a sua visão de mundo. Os processos de multiletramentos procuram oferecer ao aluno o convívio com práticas sociais de compreensão e produção de textos em gêneros orais, escritos e multimodais a fim de promover a sua formação social.

Referências bibliográficas

- BAGNO, Marcos. *O preconceito linguístico – o que é, como se faz*. Loyola: São Paulo, 2011.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael e GAGNÉ, Gilles. *Língua materna - letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

- BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1951-1953], p. 261-306.
- KLEIMAN Angela B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/242/196>.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- MAHER, Tereza Machado. O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994. Disponível em emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/946/851.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

VI. A educação escolar indígena: possibilidades e desafios

Adriano Gonçalves dos Santos¹

Introdução

A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. [...] O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de

¹ Universidade Federal de São Paulo.

conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra.

Gersem dos Santos Luciano²

Pensar³ a educação escolar indígena é levar em conta a longa história, história essa que é produzida na relação entre os europeus (colonizadores) e índios (colonizados), sobretudo em terras brasileiras. A educação escolar e a alfabetização têm um papel importante nessas relações. Os jesuítas são os principais responsáveis pelo processo de catequese dos índios. O estado laico também tem sua participação na educação dos índios. É nesse cenário que se configura o processo educacional no Brasil, desde o Império. Há de se ressaltar que, em alguns momentos, ocorreram parcerias com missões evangélicas que eram especializadas na alfabetização e na grafia das línguas indígenas, como exemplificam os jesuítas, citados anteriormente.

É possível encontramos missionários evangélicos atuando em regiões do território nacional desenvolvendo projetos de educação escolar e alfabetização com índios. É comum encontramos nos projetos educacional que eram executados a oportunidade de reconhecimento do *gentio*,⁴ busca pela salvação de si mesmo. Assim, em grande parte

2 Gersem dos Santos Luciano é professor indígena, do povo Baniwa. O depoimento consta no Informativo da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), São Gabriel da Cachoeira, AM, 1996.

3 Este artigo reproduz trechos de dois artigos já publicados: Cohn, C. “Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa”. In: *Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação*, v. 23, n. 2, 2005, p. 483-515; Cohn, C. “Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena”. In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, v. 3, n. 1, 2004, p. 94-111.

4 Nas estruturas deste trabalho, a palavra *gentio* designa um não israelita e deriva do termo latino *gens* (significando “clã” ou um “grupo de famílias”) e é, muitas vezes, usada no plural. Os tradutores cristãos da Bíblia usaram esta palavra para designar coletivamente os povos e nações distintos do povo Israelita. A palavra é especialmente importante em relatos sobre a história do cristianismo, para designar os povos Europeus que,

dessa história, eram oferecidos aos índios serviços educacionais para mudar a forma como eram, educando-os para que fossem de serem inseridos na sociedade. O objetivo principal das missões jesuíticas, assim como de outras ordens católicas, era a evangelização. E, para que isso ocorresse, era preciso civilizar. Daí o estabelecimento das escolas nas missões que, em muitos casos, funcionavam como internatos, principais instituições de civilização e cristianização. Nessas escolas, reuniam-se indígenas de várias aldeias de um mesmo povo, ou de povos diferentes, e o ensino desenvolvia-se a partir de três áreas principais: catequese, ensinamentos escolares e capacitação técnica profissional. (MELIÁ, 2008, p. 46-47).

Piovezana (2007) afirma que, numa etapa inicial, a educação escolar indígena foi desenvolvida pelos jesuítas com o principal objetivo de catequizar os indígenas para servirem à coroa portuguesa. Posteriormente, o foco desloca-se para a aculturação capitaneada pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI (1910),⁵ seguida pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI (1967),⁶ cujo objetivo era integrá-los à sociedade nacional, mesmo que para isto eles tivessem que renunciar a sua identidade.

gradualmente, se converteram à nova religião, sob a influência do apóstolo Paulo de Tarso e outros.

- 5 SPI - Foi criado pelo Decreto-Lei n. 8.072, de 20 de junho de 1910, com o objetivo de ser o órgão do Governo Federal do Brasil encarregado de executar a política indigenista; sua principal finalidade era proteger os índios e, ao mesmo tempo, assegurar a implementação de uma estratégia de ocupação territorial do País.
- 6 FUNAI - Fundação com patrimônio próprio e personalidade jurídica de direito privado, instituída pelo Governo Federal do Brasil pela Lei n. 5.371 - de 5 de dezembro de 1967, com a finalidade de estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista; gerir o Patrimônio Indígena; promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional; despertar, pelos instrumentos de divulgação, o interesse coletivo para a causa indigenista; exercitar o poder de político nas áreas reservadas e nas matérias atinentes à proteção do índio.

É preciso refletir no fato de que, por mais que se tentasse oferecer aos índios uma educação escolar respeitosa, para eles seria sempre algo exógeno, ou seja, fora de sua realidade, distante de seus costumes. Nas discussões que os jesuítas, traziam sempre se indagava sobre a melhor escola para os índios, mas sem considerar a realidade que eles – os indígenas – se encontravam.

É consenso entre os especialistas em Educação que sempre se fizera necessário a diferenciação entre uma *educação escolar indígena* de uma *educação indígena*. Isto nos faz pensar que a educação indígena não se define nem jamais se definirá na escola. É entender que nossa escola foi supostamente forjada para disseminar conhecimentos e a faz a partir de condições e preceitos que estão longe de ser universais. Mesmo que haja um padrão de ensino especializado para as crianças, profissionais especializados, produtos específicos, um tempo e espaço para se obter aprendizado, a ideia é que haja uma construção histórica, num processo, levando-se em consideração a história individual, a quem chamamos de ocidental.

Ao transpor esse padrão a populações com culturas e histórias diferentes, é importante cultivar sempre, por melhores que sejam os esforços e intenções, uma espécie de resquício: o de entender que essa escola está agrupada a uma ideia de cultura, infância, aprendizado, disciplina e conhecimento. Meliá (2000), em seu trabalho *Educação indígena na escola*, parte do pressuposto de que não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação. Nesse sentido, afirma que:

A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos. (MELIÁ, 2000, p. 16)

Considerar a educação escolar indígena é uma forma de dar a essa população o direito de ser cidadão, direito garantido pela Consti-

tuição Federal. Não se trata de fazer uma educação de diferença; pelo contrário: é fazer com que o processo de ensino-aprendizagem se torne um momento de se entender as diferenças para com elas conviver em harmonia e respeito.

D'Angelis evidencia o desafio de se conquistar uma “escola indígena” e, enfaticamente, considera:

Sempre me espanta o simplismo com que são tratadas questões fundamentais em educação escolar indígena. Lamentável é o império do senso comum. E, como seria de esperar, o senso comum de uns legitima o senso comum dos outros. (D'ANGELIS, 2000, p.19)

Esse fato pode ser validado nos respectivos cursos de formação de professores, em que raramente se percebe um inadequado deslocamento de modelos.

O autor admite, ainda, que somente um projeto político transformador levará à autonomia das sociedades indígenas, revelando-se, portanto, o mais eficaz para ser aplicado nas suas escolas. Esclarece também que esse projeto deve manifestar, acima de tudo, consciência política, “com a busca de conhecer como funciona e como se distribuem as relações de poder na sociedade majoritária” (D'ANGELIS, 1999, p. 9).

A peculiaridade da escola indígena também é tratada por Lima e Lima (2000) ao relatarem suas experiências de pesquisas com índios da região de Roraima, especialmente com o magistério indígena. Saliendam o quão importante se faz uma escolarização indígena diferenciada, que tenha como prioridade a permanência dos alunos em suas aldeias, em suas comunidades.

Para corroborar essa afirmação Tassinari (2001, p. 50) define as escolas indígenas como:

Espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de

incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios.

As chamadas “escolas indígenas” são construídas em meio a inúmeras contradições e enfrentam os desafios de percorrerem caminhos próprios, desafios estes que se agravam por terem como “referência” uma instituição que não se conhece, ou seja, que não faz parte de sua história.

Então, compreende-se, o quanto é imprevisível a luta pelos direitos da educação escolar indígena, mas, que concomitantemente, o muito que se tem a conhecer e aprender neste processo. O que não se pode perder é o entendimento da inevitabilidade da convicção da escolarização que colabore para uma maior autonomia e independência dessa população.

(Re)Pensando a Construção da Educação Escolar Indígena

As atividades escolares e os projetos de catequese missionária permaneceram durante muito tempo entre os séculos XVI e XIX, conforme pensamento de Luciano ao dizer que:

[...] cujo intento era civilizar, cristianizar e patriotizar os índios com a finalidade de fazer com que eles deixassem de ser índios (deixar de falar suas línguas próprias, abandonar suas culturas, seus costumes, suas terras) para se transformarem em cristãos e patriotas obedientes e submissos para facilitar a posse de suas terras e riquezas nelas existentes pelos colonizadores. (LUCIANO, 2007, p.3)

Ao longo do tempo, as várias experiências se concretizaram com o seu modo, em relação a novos desafios que surgiam para a educação escolar indígena. Procurou-se sempre oferecer aos povos indígenas uma educação escolar de qualidade e com suas peculiaridades e possibilidades de continuidade, isto é, ao finalizar os estudos na escola diversificada,

os alunos que frequentam escolas indígenas estariam qualificados e incorporados nas instituições educacionais indiferenciados. Nesse sentido, foram criados vários documentos e programas que corroborassem para a melhoria da educação escolar indígena, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI),⁷ documento indutor e orientador de novas práticas, distribuído pelo MEC, que contou com a participação de especialistas, técnicos e professores índios em sua formulação. Trata-se de um longo e detalhado documento em que se apresentam considerações gerais sobre a educação escolar indígena, quer através da fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustenta a proposta de uma escola indígena que seja intercultural, bilíngue e diferenciada, quer através de sugestões de trabalho, por áreas do conhecimento, que permitam a construção de um currículo específico e próximo da realidade vivida por cada comunidade indígena, na perspectiva da integração de seus etno-conhecimentos com conhecimentos universais selecionados. Na tentativa de destacar a transmissão de conhecimentos específicos de um modo atencioso e respeitoso às expectativas dos índios e a seus preceitos próprios de educação.

De acordo com Camargo (2003, p. 45):

[...] RCNEI (1998), propõem uma educação escolar diferenciada respeitando o universo sociocultural das etnias. O desafio hoje não são as leis, mas a construção da escola indígena pelos índios, autônoma, levando em conta os projetos e os destinos dos seus povos: onde quer que exista escola, ela deve ser parte de um projeto que a transcende. É um longo caminho que, a julgar pelo movimento indígena organizado, os índios estão dispostos a percorrer.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/Indígena) apresenta:

⁷ Dados extraídos do documento Disponível em Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_actio=&co_obra=26700.

[...] como fundamento e meta o respeito à pluralidade e à diversidade, o RCNE/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares (RCNE/Indígena, 1998, p.14).

Ao especificar os pontos comuns que diferenciam as escolas indígenas das não indígenas, o RCNE/Indígena busca integrar os etnoconhecimentos⁸ das comunidades indígenas aos conhecimentos universais selecionados e adequados à educação indígena. Essa incorporação permitirá a construção de um currículo específico e próximo das possibilidades vividas pela população indígena, gerando com isso uma versatilidade curricular livre de protocolos rígidos dos planos e programas, dirigidos aos indígenas, que antecederam a edição do Referencial.

Para confirmar essa ideia, os autores Bernardi e Caldeira afirmam que:

A escola é o espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridades. O desafio é a concretização de uma educação escolar que permita ao indígena de hoje se orgulhar de ser nativo e lutar para reconstruir o projeto sociocultural de seu povo, onde possa se reconhecer como indígena, fortalecer o sentimento de ser indígena, de sentir-se indígena. (BERNARDI e CALDEIRA, 2011, p. 21-39)

Estes fatos nos fazem pensar na construção de escolas indígenas e projetos voltados aos índios. Ao analisar os anos anteriores, vê-se que o projeto educacional era administrado pela a Igreja e o Estado; atualmente, a escola indígena é, antes de mais nada, uma proposta dos índios. Não uma proposta consensual e uniforme, mas que pode ser va-

8 *Etnoconhecimento* são os saberes, tradições (cultura) passados de geração a geração nas comunidades tradicionais, aprendidos com a vida cotidiana e a interação direta com o meio que os cerca e seus fenômenos naturais (NASCIMENTO, 2013).

lorizada diferentemente por cada população indígena e etnia, levando em conta apenas a certeza adquirida pelos índios de que, para melhor viver no nosso país, eles devem dominar alguns dos conhecimentos que fundamentam grande parte de nossas relações, especialmente as jurídicas. Portanto, eles reivindicam sua alfabetização e aprendizado, como parte de um patamar maior para a efetivação de sua cidadania e autonomia: como ratificam exaustivamente, precisam aprender a ler documentos, defender na sociedade nacional, mapas e contabilidades para melhor se situar. É preciso aprender o modo de contar a história, para melhor debater seu papel nela e em nossa sociedade contemporânea; e é necessário ter uma educação primordial.

A escola passa a ser um elemento importante para a preservação da formação e da cultura dos povos indígenas. O papel da escola na organização da cultura é a (re)produção ou transformação da sociedade. Coutinho (2002, p. 20) aponta que:

Para a “organização da cultura”, em suma, é o sistema das instituições da sociedade civil cuja função dominante é a de concretizar o papel da cultura na reprodução ou na transformação da sociedade como um todo. Um momento básico da organização da cultura é o sistema educacional: cada vez mais, com o crescimento da sociedade civil, o sistema educacional deixa de ser uma simples instância direta da legitimação do poder dominante para se tornar um campo de luta entre as várias concepções político-ideológicas (basta pensar, por exemplo, na luta entre ensino laico e ensino religioso).

É interessante ressaltar que não parece haver, necessariamente, uma indecisão, levando em conta seus pontos de vista, sobre o espaço em que a escola indígena deve ocupar em suas vidas e em seu dia a dia. Fomentar o diálogo entre esses modos de educação permanece sendo, no entanto, um obstáculo na construção das escolas, na formação de seus professores e na elaboração de currículos. Cada conceito usado na educação é uma oportunidade de uma demanda em si.

Se a educação escolar direcionada aos índios é secular, as intervenções para criações de realidades indígenas vêm desde a década de 1970, quando especialistas em várias áreas, especialmente, linguistas, antropólogos e pedagogos, começam a contribuir para a construção de projetos escolares, trazendo novas concepções para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas cujo público eram os indígenas. Os movimentos indígenas tomam força e passam a fazer reivindicações por melhores condições de vida, na busca do reconhecimento de seus direitos, inclusive, na criação de uma educação escolar formal de qualidade. Essa mobilização se torna crescente ganhando respaldo jurídico na Constituição Federal (CF) de 1988, quando os próprios índios e seus aliados se expressam através de artigos específicos, que pedem a regulamentação dos direitos diferenciados. A CF de 1988 reconheceu aos índios o direito a uma cidadania diferenciada e reconhecimento da identidade cultural, por meio da garantia de seus direitos culturais e territoriais e de uma boa educação em sua língua materna. E a partir destas, a questão da peculiaridade da educação indígena passou a ser gradativamente normatizada e reconhecida.

Após os atos de mobilizações e articulações das representações indígenas com apoio de entidades não governamentais da sociedade civil resultou em conquistas significativas, amparadas pela CF de 1988, que representa uma importante história movida a mudanças nas relações do Estado com a população indígena. Nesse sentido, enfatiza Luciano que:

Em termos conceituais e políticos foi a Constituição Federal de 1988 que revolucionou o rumo da política indigenista oficial e, junto, a educação escolar indígena. Resultado de longo processo histórico de mobilizações sociais e políticas de setores da sociedade civil brasileira principalmente dos povos indígenas e das suas organizações, as concepções de cidadania indígena e de educação encontraram amparo na legislação do país. A Constituição Federal de 1988 superou de forma definitiva a concepção absolutamente equivocada da incapacidade indígena que fundamentou o princípio jurídico da Tutela, por meio

do qual, era concedido ao Estado o poder e a responsabilidade de decidir e responder pela vida e destino dos povos indígenas do país, visão esta que imperou por quase 500 anos, ou seja, desde a chegada dos primeiros portugueses ao Brasil no ano de 1500. [...]. Desta forma, as ideias e práticas etnocidas, genocidas, integracionistas e civilizatórias que permearam todo processo anterior foram derrubadas, pelo menos do ponto de vista teórico e legal. A partir dessa conquista constitucional, muitas outras normas infraconstitucionais, inclusive 40 convenções internacionais, foram criadas e aprovadas na tentativa de garantir a efetividade dos referidos direitos (LUCIANO, 2007, p. 5).

A partir do decreto estabelecido pela CF de 1988, observamos uma propensão ao direito à diversidade cultural e ao firmamento das relações entre a sociedade civil, o Estado e a população indígena. Diante disso, há um interesse constitucional com as culturas indígenas e os povos. Antes do sancionamento da CF de 1988, as leis que regiam a população indígena eram fundamentadas no pragmático da vontade de preservação e fomento do multiculturalismo; e não da produção de um assimilacionismo e integracionismo, que eram impostos pela vontade da cultura dominante em detrimento dos modos de fazer, criar e viver em modos isolados. Amparados por esse regulamento e impulsionados por suas ideologias, os instrumentos legais buscavam reconhecer a conquista e o poder dos bens da população indígena. Com isso, de certa maneira, servia de alegação para os governantes defenderem suas ações que ocasionam o aniquilamento da população indígena em conflitos armados, propiciando o aproveitamento da execução da mão de obra indígena e colocando em perigo os ideais numa negação dos direitos dos índios durante muitos anos.

Segundo Vieira (2001), a política social brasileira no século XX vai se compondo e recompondo, conservando sempre em sua execução o caráter fragmentário, setorial e emergencial, sempre sustentada pela imperiosa necessidade de dar legitimidade aos governos. E ainda,

em nenhum outro momento a política social encontrou tamanho acolhimento quanto na CF de 1988.

Diante desses fatos, faz-se necessário lembrar as leis que regem e asseguram a população indígena de seus direitos no processo de formação e educação escolar, dentre elas, expusemos o artigo 210 (Título VIII, Capítulo III, Seção I) que é, também, reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no artigo 32 (seção III), parágrafo 3 ao dizer que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também dedica dois artigos em condições especiais da escola indígena, definindo, no Artigo 78 do Título VIII, ao afirmar que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Vale ressaltar a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CEB 03/99), que define em seu artigo 3:

Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

III – Suas formas de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e aprendizagem.

Posteriormente, no artigo 5, assegura que:

A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base”:

IV – Os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena.

A ligação entre a inserção do respeito aos modos próprios de ensino-aprendizagem com a formulação de uma pedagogia indígena pode ser encontrada em uma diretriz do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), quando trata da autonomia:

8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

Algumas considerações precisam ser mencionadas através do Parecer CNE/CEB 14/99, a Resolução CEB 3/99 e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 09/01/01). Esses documentos reafirmam, deste modo, essas disposições, elucidando metas específicas e diretrizes para a educação escola indígena. Podemos salientar as mais importantes: a ênfase na formação de professores indígenas, o reconhecimento administrativo da esfera escolar indígena no sistema de ensino, o reconhecimento de programas e currículos específicos, elaboração de materiais didáticos, a criação de condições de autonomia e auto-gestão desses projetos escolares e a adaptação do projeto escolar à realidade indígena a que se volta.

Assim, conclui-se que os desafios são inúmeros. Mas é preciso levar em conta que, nos últimos anos, propostas e ações que visam a articular a cultura e a educação com referência ganharam maior expressividade, o que estabelece importantes mudanças que foram efetivadas nas relações e no cotidiano das escolas indígenas e em nossa sociedade.

É com essa ideia que trazemos como exemplo a mensagem do professor Bosco, da etnia Tukano, ao dizer que: o movimento em si tem um papel muito importante na formação, na nossa conscientização. Tem o objetivo de conquistar os direitos dos indígenas, principalmente no campo da educação. Nossa escola é o caminho para isso. (apud Cavalcante, 2003, p. 14)

Considerações finais

A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. (...) O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra”.

Prof. Gersem dos Santos Luciano, *Baniwa*
- Informativo FOIRN / Educação – 1996

Devemos ter em mente que a educação escolar indígena está legitimada na Constituição Federal de 1988 (CF), em leis nacionais e órgãos competentes. No entanto, de forma ainda muito ampla, notam-se significativas insuficiências e dificuldades em pôr em prática o que está previsto, como, da mesma forma, em atender as principais necessidades de cada etnia. Mesmo que a CF 1988 e as legislações estaduais assegurem os direitos da população indígena, ainda há muito a se fazer na prática, ou seja, para se sair do papel, para que seja possível atender a todas as etnias de culturas diferentes. Não basta a lei garantir ou prever a posse dos territórios, de direitos à saúde, de educação, dentre outros, mas são necessárias ações que efetivem o que é decidido e de direito. O intuito é edificar uma educação escolar que respeite os valores éticos da população indígena, a dignidade da criança e trate-a

com entendimento e ajuda positiva. Para justificar este pensamento, Gramsci (1999) faz uma reflexão importante sobre o papel da escola na sociedade, como sendo a responsável pela construção de uma formação unilateral do ser humano, aliando a formação humanista com a formação técnica, abrangendo tanto o ser político quanto o especialista, possibilitando o desenvolvimento de indivíduos capazes de dirigir seus pares ou de controlar quem os dirige.

Contudo, para que essa construção de uma educação escolar indígena aconteça de fato, torna-se indispensável que valores sejam realmente direcionados para este sentido. Sentido que necessita do processo contínuo que é construído e permanentemente concebido por saberes da experiência, pela força de vontade e interesse de todos. Do contrário, resta apenas questionarmos se a criação dessas escolas indígenas não é apenas uma tentativa de criar poderes e de manter essas populações em suas comunidades provenientes sem qualquer condição de uma boa qualidade de vida, concedendo-lhes apenas uma educação restrita, como interesse de mantê-las distantes das grandes metrópoles e as grandes cidades e acondicionadas em suas aldeias.

Ponderando essa reflexão, o prof. Meliá ressalta que:

Por diversos motivos a educação indígena teve momentos de excessivo acanhamento, quase sem coragem para reclamar sua autonomia e seus direitos. A educação indígena não é a mão estendida à espera de esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos. (1999, p.16).

Como se vem tentando demonstrar desde o início deste texto, a educação escolar indígena presente durante séculos em nossa sociedade, pode ter o objetivo de catequização e civilização da população indígena, ou pode, também, ser usada para sua autonomia e independência. Eis, então, um grande duelo que se coloca para essa nova visão que está se consolidando para a população indígena, a educação escolar de qualidade.

Referências bibliográficas

- Bernardi, L. T. M. S; Caldeira, A. D; *Educação Escolar Indígena, Matemática e Cultura: a abordagem etnomatemática*, 2011.
- Brasil, Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988. BRASIL.
- _____; Ministério da Educação e Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- _____; Ministério da Educação e Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Congresso Nacional, 1997.
- _____; Parecer MEC/CEB/CNE n° 14/1999. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Brasília: Diário Oficial da União, p.12, 1999.
- _____; *Referenciais para implantação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino*. Brasília: MEC, 2001.
- _____; *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.
- _____; Resolução CEB/CNE n° 3 de 10/11/1999. *Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas*. Brasília: Diário Oficial da União de 14/12/1999a, p.58.
- Cavalcante, L. I. P. C. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. *Revista brasileira de Educação*, 14 Jan/Fev/Mar/Abr, n. 22, p. 14, 2003.
- Coutinho, C. N. *Cultura e Sociedade no Brasil. Ensaios sobre idéias e formas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- D'Angelis, W. R. *Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político?* Texto apresentado no 12° COLE, UNICAMP, 1999.
- _____. Contra a ditadura da escola: educação indígena e interculturalidade. *Cadernos Cedes*, n. 49, p. 18-25, 2000.
- Gramsci, A. *Apontamentos para uma introdução e um encaminhamen-*

- to ao estudo da filosofia e da história da cultura.* In: GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Volume 1. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; Co-edição, Luiz/Sergio Henrique e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- Lima, J. A.; Lima, J. N. Magisterio Indígena: una experiencia en la búsqueda del desarrollo socio-histórico cultural. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas. Ano 4 e 5, n. 1/2, p. 15-26, 2000.
- Luciano, G. J. S. *Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/> - acesso em 21/03/2017.
- Meliá, B. Educação indígena na escola: educação indígena e interculturalidade. *Cadernos Cedes*, n. 49, p. 11-17, 2000.
- Piovezana, L. A educação no contexto indígena kaingang. In: A. Nacke, A. Renk, L. Piovesana & N. M. S. Bloemer (Eds.), *Os Kaingang no oeste catarinense: tradição e atualidade*. Chapecó-SC: Editora Argos, p. 101-122, 2007.
- Tassnari, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da, FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, p. 44-70, 2001.
- Vieira, E. As políticas e as bases do direito educacional. In: Políticas públicas e educação. *Cadernos Cedes*, n. 55. Campinas, 2001.

Alameda nas redes sociais:

Site: www.alamedaeditorial.com.br

[Facebook.com/alamedaeditorial/](https://www.facebook.com/alamedaeditorial/)

[Instagram.com/editora_alameda](https://www.instagram.com/editora_alameda)

Esta obra foi publicada em formato e-book em São Paulo na primavera de 2017. No texto foi utilizada a fonte Electra em corpo 10 e entrelinha de 15,5 pontos.