ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/350707459

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O PLURILINGUISMO: UMA BREVE ANÁLISE DO CASO TE'YKUE INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND LINGUISTIC POLICIES FOR ….

Article · January 2020

CITATIONS
0

2 authors, including:

Patrícia Rocha
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
16 PUBLICATIONS **7** CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL: IMPLANTAÇÃO, BASES TEÓRICAS, PROCESSOS E RESULTADOS. View project

Políticas (sócio)linguísticas, identidades e ensino de línguas View project

All content following this page was uploaded by Patrícia Rocha on 07 April 2021.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O PLURILINGUISMO: UMA BREVE ANÁLISE DO CASO TE'YKUE

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND LINGUISTIC POLICIES FOR THE PLURYLINGUISM: A BRIEF ANALYSIS OF THE CASE TE'YKUE

Patrícia Graciela da ROCHA[1]
Rainer Enrique HAMEL[2]

RESUMO: Os objetivos deste estudo são analisar os avanços das políticas nacionais em prol da pluralidade cultural e linguística indígena e verificar como uma determinada aldeia, no estado de Mato Grosso do Sul, traduz essas políticas em práticas transformadoras da sua realidade local. Para embasar este estudo, traremos para discussão algumas políticas públicas e políticas linguísticas, sobretudo aquelas voltadas para os grupos minoritários brasileiros que incluem os povos indígenas. Além disso, abordaremos os pressupostos da Educação Escolar Indígena no Brasil, bem como um dos seus princípios gerais: língua materna e bilinguismo. Dentre os resultados, destacamos a educação bilíngue de manutenção praticada na aldeia Te'ykue que procura acolher a língua minoritária para reforçar a identidade cultural da criança e da comunidade a que pertence.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Linguísticas. Bilinguismo indígena. Língua minoritária. Educação Indígena. Ensino de Línguas.

ABSTRACT: The aim of this study is to analyze the advances of national policies in favor of indigenous cultural and linguistic plurality and to see how a given Village, in the state of Mato Grosso do Sul, translates these policies into practices that transform their local reality. To support this study, I will bring up for discussion some public policies and language policies, especially those aimed at Brazilian minority groups that include indigenous peoples. In addition, I will address the assumptions of Indigenous School Education in Brazil, as well as one of its general principles: mother tongue and bilingualism. Among the results, I highlight the bilingual maintenance education practiced in aldeia Te'ykue that seeks to welcome the minority language to reinforce the cultural identity of the child and the community to which it belongs.

KEYWORDS: Linguistic Policies. Indigenous bilingualism. Minority language. Indigenous Education. Language Teaching.

1. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus Campo Grande – MS. Professora de Linguística, Língua Portuguesa e Práticas de Ensino dos cursos de Letras (presencial e a distância) na mesma instituição. E-mail: patrigraciro@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8814-9613.

2. Doutor em Filosofia (Filología románica) pela Universidade de Frankfurt, RFA. Professor de Linguística do Departamento de Antropologia da Universidade Autônoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México, D.F. Ciudad de México. Diretor do Programa "Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe" CIEIB. Coordenador do Projeto "Políticas del lenguaje en América Latina" da Asociação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL). Cátedra UNESCO: Políticas del Multilingüismo. E-mail: hamel@xanum.uam.mx. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9724-4543.

Recebido em 15/02/2020
Aprovado em 03/05/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

Começando a conversa

O Estado de Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena do país, estimada em 70 mil pessoas, na qual se destacam os Kaiowá, Guarani, Terena, Kadiwéu, Guató e Ofaié, sendo que os Kaiowá, os Guarani e os Terena apresentam o maior contingente populacional; os primeiros com cerca de 43 mil pessoas, os Terena com 23 mil pessoas e os Kadiwéu com uma população que gira em torno de 1500 pessoas. As etnias presentes no estado são: Atikum, Guarani Kaiowá, Guarani Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kiniquinau, Ofaié, Terena, Kamba (grupo não reconhecido oficialmente). Com exceção do povo Kadiwéu, que possui a maior área indígena fora da Amazônia legal (em torno de 500 mil hectares), os demais povos do estado estão ocupando reduzidíssimas parcelas do que foi o seu território original antes do avanço das frentes de colonização, nos séculos XVIII, XIX e, sobretudo, no século XX (AGUILERA URQUIZA, 2009).

Em relação à Educação Escolar Indígena, o número de alunos(as) matriculados(as) no estado, de acordo com o INEP (2017), é de 19.470 estudantes distribuídos(as) em 70 escolas indígenas, 16 delas pertencentes à rede estadual de ensino e 54 à rede municipal que atendem às 8 etnias diferentes e ensinam 6 línguas[3] maternas: terena, guarani, guarani/kaiowá, guató, ofaié, kinikinau[4].

Diante desse cenário, nosso objetivo com este estudo é analisar os avanços das políticas nacionais em prol da pluralidade cultural e linguística indígena e verificar como uma determinada aldeia, no estado de Mato Grosso do Sul, traduz essas políticas em práticas transformadoras da sua realidade local.

Para embasar este estudo[5], traremos para discussão algumas *políticas públicas*[6] e *políticas linguísticas*[7], sobretudo aquelas voltadas para os grupos minoritários brasi-

3. Embora sejam 8 etnias, nem todas as respectivas línguas são ensinadas na escola, pois alguns grupos estão alocados em aldeias onde outra língua é majoritária, é o caso dos Atikum (grupo minoritário), por exemplo, que estão em aldeias Terena.

4. Dados fornecidos pela COPEED/SED – Coordenadoria de Políticas Específicas para Educação da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

5. Este texto reflete o do início de um projeto de pesquisa que deve ser desenvolvido a médio e longo prazo e que se pretende estender a outras regiões do estado de Mato Grosso do Sul, pela primeira autora.

6. Políticas públicas são conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados que visam assegurar determinado direito de cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico. Ou seja, correspondem a direitos assegurados na Constituição [...] A educação, a saúde, o meio ambiente e a água são direitos universais, assim, para assegurá-los e promovê-los estão constituídas pela Constituição Federal as políticas públicas de educação e saúde, por exemplo (ANDRADE, 2016). Neste texto, usaremos tal termo para nos referirmos às políticas públicas, asseguradas na constituição, que são direcionadas à população indígena, mais especificamente, à educação escolar indígena.

7. É possível tratar da política linguística em três sentidos: o primeiro se refere a qualquer ação adotada deliberadamente entre diversas alternativas públicas relativas à língua. O segundo, a processos por meio dos quais se cria ou se resolve um conflito linguístico. O terceiro se refere a estudos sobre aqueles processos. A política linguística e sua contrapartida técnico-burocrática – o planejamento linguístico – se realiza principalmente em comunidades bilíngues ou multilíngues, em que o estado é chamado a intervir nas questões de uso e de status das línguas empregadas em seu território. (NINYOLES, 1989 *apud* BAGNO, 2017). Política não quer dizer necessariamente legislação, pois uma política pode se definir explicitamente, mas também pode perfeitamente ficar implícita. Com isso, é possível dizer que a ausência de uma política linguística explícita é também uma política linguística. (KLINKENBERG, 2001 *apud* BAGNO, 2017). Neste texto, usaremos o termo "Política Linguística" tanto para tratar de políticas explícitas e implícitas, oficiais ou não, como para tratar do planejamento linguístico realizado em uma comunidade específica.

leiros que incluem os povos indígenas. Além disso, abordaremos os pressupostos da *Educação Escolar Indígena* no Brasil, bem como um dos seus princípios gerais: *língua materna* e *bilinguismo*.

Para tratar mais especificamente das Políticas Linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul, além de contextualizar a pesquisa será necessário abordar também os princípios e as normas que regem a Educação Escolar Indígena no Brasil; a Constituição Federal de 1988 e as mudanças que ela trouxe para esse tipo de Educação; as especificidades do Currículo Escolar Indígena; o papel da *Língua materna* e do *bilinguismo* nesse currículo; o *status* social das línguas e suas funções sociais; as Políticas de Ensino de Línguas e o bilinguismo. Por fim, abordaremos brevemente um caso de organização escolar indígena Guarani: a aldeia Te'ykue de Caarapó/MS.

É importante mencionar também que este texto é resultado de um primeiro contato da primeira autora com aquela escola (em fevereiro de 2020) e que o cronograma de visitas estabelecido no projeto de pesquisa, que está somente no seu início, teve que ser alterado drasticamente devido ao isolamento provocado pela Pandemia da COVID-19, o que impossibilitou não só a continuidade das aulas presenciais, em todos os níveis de ensino, como as viagens para o trabalho de campo (em março de 2020). Sendo assim, o que apresentamos a seguir são apenas as primeiras impressões acerca da organização linguística da aldeia Te'ykue e, por isso, é bastante provável que as análises aqui apresentadas ainda não estejam suficientemente maduras e/ou críticas. Entretanto, esse caminho percorrido também faz parte da pesquisa e, acreditamos, merece ser compartilhado.

A Educação Escolar Indígena no Brasil

Para compreendermos melhor esse movimento de constituição efetiva de escolas indígenas no Brasil, é necessário regressarmos alguns séculos no tempo para acompanhar a trajetória da educação escolar destinada aos povos autóctones no país.

Remontando ao período colonial e se estendendo até o século XX, temos um modelo de educação escolar desenvolvido por ordens religiosas, em especial a Companhia de Jesus, cujo intuito era o de "cristianizar" os índios. Nessa perspectiva, justifica-se uma modalidade de escola desenvolvida desde o século XVI com esforços para cristianizar, civilizar e europeizar os povos autóctones, considerados por eles sem fé, sem rei e sem lei (MEDEIROS e BERGAMASCHI, 2010).

A partir de então, é possível dividir, resumidamente, em seis fases a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil:

Na 1ª fase do período colonial até a expulsão dos jesuítas em 1759 – quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, deu-se a prá-

tica do que se convencionou chamar a educação *para* o índio (MELIÁ, 2010). Foi uma proposta de alfabetização a partir dos padrões ocidentais, na qual os conteúdos curriculares, as práticas metodológicas e procedimentos de aprendizagem eram concretizados a partir das concepções dos educadores e não a partir da realidade dos povos indígenas (FREIRE, 2011). É importante destacar que a política linguística dos jesuítas planeava e praticava a catequização *em línguas indígenas*, justamente para garantir que a pureza da fé fosse preservada neste processo de transmissão. Os jesuítas consideravam, de maneira realista, que esta transmissão não seria possível realizar em um latim, português ou espanhol mal aprendido pelos índios (BARROS *et al.* 1993, 2021). Na prática, a catequização se deu na língua geral[8] do Tupi, estandardizada e imposta pelos jesuítas aos falantes de mais de mil línguas indígenas. Pode-se dizer que o objetivo das práticas educacionais e curriculares, neste período, era negar a diversidade dos índios, ou seja, deslegitimar suas culturas, ao mesmo tempo em que tentavam incorporar os indígenas à sociedade nacional como mão-de-obra. Outras ordens religiosas e movimentos evangélicos, com o apoio do Estado, também seguiram com práticas semelhantes às dos jesuítas.

Com a 2ª fase colonial, depois da expulsão dos jesuítas mudou a política linguística, já que o Império Português proibiu o uso do Tupi como língua geral. Iniciou-se assim a longa fase de imposição do português em todos os âmbitos oficiais e a intenção de erradicar as línguas indígenas que durou, pelo menos, até a nova Constituição de 1988.

É importante destacar que, durante toda a Colônia e até meados do século XX, predominou uma política e uma ideologia do monolinguismo como objetivo e como ideal, o que contribuiu para o desaparecimento das línguas indígenas e a destruição de suas culturas. Esta política se expressou inclusive nas fases em que se utilizava uma língua geral como o Tupi ou programas bilingues de transição ao português (FREIRE, 2018).

A 3ª fase está relacionada ao período do Império brasileiro (1822 – 1889) e os primeiros anos da República que continua com uma política linguística e educativa de imposição do português e uma desatenção da população indígena generalizada. Foram desenvolvidas, todavia, algumas iniciativas religiosas como a Missão Kaiová entre os Guarani e Kaiowá no sul de Mato Grosso do Sul (início do século XX), ou o caso dos/as salesianos/as, entre o povo Bororo (a partir de 1895) e Xavante no Mato Grosso (a partir de 1953), no Alto Rio Negro, com atividades envolvendo várias etnias. Neste último caso, permaneceram até as últimas décadas do século XX práticas como: internatos, imposição do ensino do português em detrimento das línguas nativas e metodologias próprias que ignoravam os conhecimentos indígenas e seus pensadores: velhos, mestres de danças, entoadores de mitos, benzedores, ritos, casas rituais etc. (AGUILERA URQUIZA, 2016).

8. O Tupi se dividia na Língua Geral Paulista (LGP) e no Grão Pará a Língua Geral Amazônica (LGA).

4ª fase – a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) – em 1910, quando acontece uma importante mudança na política nacional. Após quatro séculos de total descaso com os povos indígenas, o Estado formulou uma política baseada nos ideais positivistas do final do século XIX, procurando intencional e oficialmente integrar os índios à comunhão nacional, utilizando, para isso, como uma das estratégias, a educação, ainda que alegando certa preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Na verdade, poucas foram as mudanças concretas, neste primeiro momento, com relação ao respeito à diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil. Com a substituição do SPI pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) em 1968, o ensino bilíngue passou a ser prioridade e visto como uma forma de "respeitar os valores tribais" adequando, na sua concepção, a instituição à realidade indígena. Em 1973, o Estatuto do Índio (Lei 6.0014) tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas. Mesmo antes disso, o Estado já havia firmado, em 1959, convênio com o SIL (Summer Institute of Linguistics) para o estudo e descrição técnica das línguas indígenas brasileiras, o que estava em consonância com os objetivos integracionistas da Nação. Tratou-se, na verdade, de uma opção política: repassar a ação governamental para uma instituição norte-americana, cujo objetivo era evangelização dos indígenas, ao invés de investir na autonomia e na educação indígena. Ou seja, continuavam as práticas de uma escola para os povos indígenas, com conteúdos e metodologias concebidas a partir de uma outra realidade, desconhecendo, com raras exceções, as particularidades e os direitos à diversidade cultural destes povos originários (AGUILERA URQUIZA, 2016).

5ª fase – o surgimento de organizações indigenistas não-governamentais – (Universidades, OPAN, CIMI, CEDI, CTI[9], entre outros) e a formação do movimento indígena em fins da década de 1960 e 1970, período que coincide com a ditadura militar, marca o início da terceira fase, ou seja, a formação de projetos alternativos de educação escolar. Indivíduos e grupos passaram a desenvolver, a partir dos anos 1970, experiências com educação escolar em áreas indígenas, marcadas por outros fundamentos ideológicos: respeito à autodeterminação, currículos diferenciados, metodologias e materiais didáticos específicos, entre outros.

6ª fase – as conquistas políticas pós Constituição Federal de 1988 – quando houve uma verdadeira "guinada epistemológica" dos conceitos e práticas da educação escolar indígena no país. Os movimentos indígenas se fortaleceram e com o apoio de pessoas e instituições parceiras conseguiram importantes conquistas referentes aos seus direitos básicos, de organização social, posse da terra, uso da língua, autonomia etc. (AGUILERA URQUIZA, 2016). Essa mesma constituição está em vigor até os dias atuais e é

9. OPAN – Operação Anchieta e, atualmente Operação Amazônia Nativa; CIMI – Conselho Indigenista Missionário; CEDI – Centro de Estudos e Documentação Indígena; CTI – Centro de Trabalho indigenista.

principalmente nela que se baseiam as normas e as políticas públicas voltadas aos povos indígenas brasileiros, portanto, daremos mais atenção a ela na seção seguinte.

A Constituição Federal de 1988 e as mudanças na Educação Escolar Indígena

De acordo com a legislação brasileira (Constituição 88 – LDB 9394/96 – Parecer 14/99 – Resolução 03/99/CNE e Plano Nacional de Educação de 2001), as populações indígenas têm direito a escolas específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues, conquistando juridicamente o reconhecimento da multietnicidade, da pluralidade e da diversidade não só enquanto uma diferença que se faz presente no contexto da "nação maior", mas também como diferença que se constitui no interior de cada comunidade valorizando e sistematizando os seus conhecimentos tradicionais, a sua organização social e as suas formas de representação de mundo (NASCIMENTO e AGUILERA URQUIZA, 2010).

Para Nascimento e Aguilera Urquiza (2010), a grande conquista dos movimentos indígenas que rompe com o modelo curricular/metodológico, de caráter homogeneizador e integracionista da escola colonialista que a eles era imposto, concentra-se em dois grandes eixos epistemológicos legitimados pela Constituição Federal de 1988 e garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96: 1) permitir para as escolas indígenas o uso da língua materna e 2) garantir os processos próprios de aprendizagem.

De acordo com esses autores, no bojo desses documentos e perseguindo objetivos que já faziam parte dos anseios das comunidades indígenas (como registra a história dos movimentos indígenas), duas categorias passam a ser fundamentais e rigorosamente refletidas: 1) o conceito de escola indígena, na qual o currículo passa a ser visto como hipótese cuja identidade está na natureza e história de cada comunidade; e 2) o surgimento, como necessidade epistemológica, da figura do professor-índio como produtor e/ou organizador de conhecimentos: conhecimento tradicional elaborado/re-elaborado e *vivido* pelo *seu* povo que deve buscar fazer a ressignificação, ou a compreensão dos mesmos, através do diálogo com outras culturas e outros saberes.

Ao apropriar-se dessas ferramentas antropológicas, enquanto expressões curriculares para cada realidade indígena, e de povos mediadores da prática pedagógica, a escola passa a participar efetivamente do processo de construção da autonomia, de explicitação e reelaboração de resistências e do redimensionamento das relações de poder. Ao ter a língua materna como aquela que orienta as ações curriculares, no sentido de incluir cada grupo indígena no currículo, o trabalho escolar valoriza a língua local, potencializa o fortalecimento da identidade através de práticas que facilitam a comunicação, a compreensão das representações que os(as) alunos(as) fazem, o diálogo com a comunidade e, com isto, facilita a aprendizagem, ao mesmo tempo em que abre pos-

sibilidades para novas aprendizagens e interação com outros saberes. Nesse sentido, o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas é visto como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo e da organização escolar própria (NASCIMENTO e AGUILERA URQUIZA, 2010).

Ainda de acordo com esses autores, embora tenha havido mais dificuldades de se concretizar, enquanto eixos epistemológicos na dinâmica da escola, o uso dos processos próprios de aprendizagem, pedagogias próprias de produção e transmissão de conhecimentos (modos distintos de produzir e fazer circular o saber, o modo de fazer e usar as coisas, de mobilizar resistências), trazem para a escola as formas de organização social (parentesco, reciprocidade, sistema econômico...) e a cosmovisão de cada povo: suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; suas atividades econômicas.

A participação dos saberes locais no cotidiano da escola indígena, além do caráter político de respeito à diferença, tem como pressuposto a interculturalidade que exige procedimentos práticos no sentido de desterritorializar o mapa das culturas dominantes que, historicamente, se colocaram como únicas a serem transmitidas, apropriando-se dela naquilo que ela tem de relevante para a autonomia de cada povo e, ao mesmo tempo, considerando os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e ressignificação (NASCIMENTO e AGUILERA URQUIZA, 2010).

A partir da legislação mencionada, alguns documentos norteadores foram sendo elaborados com a função de direcionar as práticas escolares indígenas. Trataremos deles na seção seguinte.

Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena

As *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (1994) marcaram uma etapa sem precedentes na história dos povos indígenas no Brasil, pois estabelecem os seus *princípios gerais* bem como as *normas e diretrizes*[10].

Conforme estabelecido nesse documento, os princípios gerais[11] da Educação Escolar Indígena são: (i) *Especificidade e diferença; (ii) Interculturalidade; (iii) Língua materna e bilinguismo e (iv) Globalidade do processo de aprendizagem;*

Considerando o foco deste estudo, daremos atenção especial ao *princípio da língua materna e o bilinguismo*, bem como o seu lugar no currículo da Escola Indígena, pois

10. As normas e diretrizes dizem respeito ao: Currículo; Avaliação; Organização da escola; Material didático-pedagógico; Formação de recursos humanos; Carreiras do magistério; Fontes de financiamento.

11. Não nos dedicaremos aqui a descrever cada um desses princípios. Descreveremos apenas aqueles que estão mais diretamente relacionados ao nosso objeto de estudo.

estes nos parecem serem as principais Políticas Linguísticas das Diretrizes, embora não recebam tal nomenclatura.

Destacamos aqui também a resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999/CNE, que sintetiza toda a conquista legal na elaboração do conceito de educação escolar indígena no contexto da realidade atual dos povos indígenas no Brasil e *fixa Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas*. Tal resolução estabelece diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. Para Nascimento e Aguilera Urquiza (2010), isso significa abrir espaço para a retomada da cultura, dos processos educacionais, de um tempo de relações vinculadas às experiências do cotidiano, à vivência dos(as) alunos(as) mediada pela oralidade, pelos mitos, pela imitação. Significa também abrir espaços para uma releitura da história, não mais contada só pelos livros, mas contada pelos mais velhos, pelos caciques rezadores etc., possibilitando novos mapas, novos textos, novos conteúdos... nos quais todos podem ser autores, pesquisadores, mediadores do diálogo intercultural, recriando esta escola, a partir do seu *reverso* (NASCIMENTO e AGUILERA URQUIZA, 2010).

Língua materna e bilinguismo

As Diretrizes partem do pressuposto de que as sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e da língua oficial (o português) e afirmam que o monolinguismo total em língua indígena é situação transitória de comunidades indígenas nos primeiros momentos do contato. O documento considera que a maioria dos povos indígenas se encontra em diversas situações e modalidades de bilinguismo e/ou multilinguismo e que essa situação sociolinguística, assim como o momento histórico atual e suas implicações de caráter psicolinguístico, faz com que se assuma a educação escolar indígena como sendo necessariamente bilíngue. A partir disso se estabelece, nas diretrizes, que:

> a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua; b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros – formal, coloquial etc. c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas (BRASIL, 1994, p. 11).

Currículo

Em relação à definição e ao desenvolvimento do currículo da escola de uma determinada comunidade indígena, as diretrizes pontuam que é necessária a formação de uma equipe multidisciplinar, constituída por antropólogos, linguistas e educadores, entre outros, para garantir que o processo de ensino-aprendizagem se insira num contexto mais amplo do que um processo paralelo e dissociado de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade. Além disso, ela estabelece que, ao definir o currículo, seus componentes básicos, objetivos, conteúdos e métodos devem estar sempre solidários e não considerados como componentes isolados e que, cada vez que fatores socioculturais e econômicos sugerirem, será necessária uma (re)definição de objetivos. Associado a isto deverá haver uma sensível mudança no conteúdo a ser tratado, bem como na metodologia para se conduzir esse conteúdo.

No entendimento do documento, a educação indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, diferentemente do que se fazia no passado, quando o objetivo da escola indígena era a integração à sociedade envolvente. Houve, portanto, uma mudança de objetivos, o que implica necessariamente uma mudança dos conteúdos, bem como da metodologia a ser utilizada (BRASIL, 1994).

Em relação aos conteúdos[12], as diretrizes estabelecem que o saber escolar deverá ser representativo daqueles universais indispensáveis para o exercício pleno da cidadania: (i) *A língua;* (ii) *A matemática;* (iii) *A história;* (iv) *A geografia;* (v) *As ciências e (vi) Outras disciplinas*[13].

No que diz respeito à alfabetização, no domínio da educação indígena, é entendida pelo documento como um processo amplo de estabelecimento de relações com o mundo através da escrita e da leitura. Nesse sentido, a orientação é de que ela deve ser organizada de forma que o aluno possa desenvolver a leitura e a escrita como atividades sociais significativas, concretizando-se em atividades que envolvam a língua real (que se expressa em textos orais ou escritos significativos e contextualizados) e não em "arremedo" de língua (palavras e frases soltas, "textos" que apenas juntam frases como mero pretexto de exercitar os códigos gráficos), isto é, atividades que tenham funções sociais e culturais específicas (BRASIL, 1994).

12. Ateremo-nos aqui a descrever apenas as concepções relacionadas à língua e suas particularidades.

13. Nessa seção o documento estabelece que o currículo das escolas indígenas deve incluir disciplinas que respondam a demandas, necessidades e interesses da própria comunidade e que um conjunto importante de disciplinas é o daquelas que vão contribuir para a capacitação do educando naquilo que a comunidade considera essencial, tanto para a revitalização de suas tradições como para a sua autonomia socioeconômica, através da aprendizagem de novas técnicas e tecnologias. [...] O currículo se associa aos conteúdos da educação no seu sentido mais amplo, e sua definição não pode se restringir apenas à relação de disciplinas e matérias componentes de um curso. O critério de escolha do conhecimento a ser trabalhado pedagogicamente em qualquer série é o da explicação da realidade no seu movimento histórico e no desvelamento das leis da natureza. O que diferencia uma série da outra é o grau de interação que o aluno mantém com a realidade. O processo de apropriação do conhecimento na perspectiva que explicita a realidade é gradual: os conceitos vão sendo cada vez mais elaborados, complexificados, ampliados à medida que o aluno perceba as várias relações entre os mesmos e a realidade que os determina (BRASIL, 1994, p. 9).

A língua é concebida no documento como *articuladora das visões de mundo*, a partir da qual o aluno deve perceber o que é ler e escrever e quais são as funções sociais da escrita, estabelecendo uma relação efetiva com a mesma, tornando-a uma atividade significativa. A língua, portanto, funciona como um elemento integrador ou uma mola geradora de entendimentos entre as diversas áreas do conhecimento. Além disso, na aprendizagem do português, um dos objetivos deverá ser o de fornecer subsídios para que o aluno chegue a dominar a variedade padrão da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita.

Por fim, o documento estabelece que a aprendizagem da escrita, seja ela da língua indígena ou da língua portuguesa, deve estar fundamentada na leitura e na produção de textos relevantes para ele e para sua comunidade.

A partir dessas diretrizes, das normas e da legislação para a Educação Escolar Indígena, a pergunta que fazemos é: como as escolas e comunidades estão se organizando de fato para construir os seus próprios projetos político pedagógicos e em que medida os princípios estabelecidos nas diretrizes nacionais estão sendo atendidos? Até o momento, temos apenas os dados de uma aldeia de Mato Grosso do Sul, que possui um complexo de 4 escolas, mas acreditamos que já seja suficiente para iniciar uma reflexão que não se pretende acabada.

Para embasar tal reflexão, consideramos relevante olhar mais atentamente para as Políticas de Ensino de Línguas, bem como para o conceito e os tipos de *bilinguismo* que temos à disposição.

Políticas de ensino de línguas e o bilinguismo

Para Lagares (2018, p. 83), "poucas coisas são mais socialmente valorizadas do que a educação bilíngue", pois tal modelo costuma ser agarrado como bandeira por administrações políticas, exibido como troféu por famílias da classe média e desejado como promessa de progressão social por pais e mães da classe trabalhadora. Para o autor, em culturas monoglóssicas e tão desiguais como a brasileira, a educação bilíngue é costumeiramente associada a escolas muito caras e exclusivas, destinadas a criar cidadãos globalizados, de sucesso, capazes de pular as fronteiras nacionais para perseguir seus ilimitados sonhos de consumo.

De acordo com esse autor, o entendimento do que seja bilinguismo e do papel que a escola pode exercer na aquisição de um outro idioma é, possivelmente, muito diferente em muitos desses casos. A partir dessa constatação, ele se empenha em definir o que é a educação bilíngue, quantos modelos de ensino incorporam mais de uma língua e a que situações sociais eles respondem.

Baseado em Baker (1997), Lagares (2018, p. 84) afirma que o termo "ensino bilíngue é um guarda-chuva que cobre, em linhas gerais, duas situações radicalmente diferentes: *ensino que emprega duas línguas* e *ensino para crianças de línguas minoritárias*" e explica que, no primeiro caso, o bilinguismo é promovido e escolhido como veículo das atividades educacionais, enquanto no segundo, em muitos casos, nem sequer faz parte do currículo escolar. Nesse último sentido, a educação bilíngue pode ser de dois tipos: *transitória*, com o objetivo de assimilar social e culturalmente a criança à língua majoritária; e de *manutenção,* que procura acolher a língua minoritária para reforçar a identidade cultural da criança e da comunidade a que pertence.

A educação bilíngue também pode ter objetivos diferentes que a justifiquem, pois eles podem ir da *assimilação completa* do indivíduo e grupos sociais na sociedade dominante à *equiparação em status* de línguas que possuem status desiguais, passando pelo *fortalecimento de grupos de elite* para preservar seu lugar privilegiado na sociedade (LAGARES, 2018). Com base em Baker (1997), o autor aponta e exemplifica 10 tipos[14] de ensino bilíngue dividido em 2 grandes grupos: *formas fracas de ensino para o bilinguismo* (Ensino bilíngue por imersão; Manutenção e ensino bilíngue em língua patrimonial; Ensino bilíngue de dupla direção/em duas línguas; Ensino bilíngue geral) e *formas fortes de ensino para o bilinguismo e biletramento* (A submersão linguística; A submersão linguística com aulas de retirada; O ensino segregacionista; O ensino bilíngue transitório; O ensino geral – com uma língua estrangeira; O ensino separatista).

Para além dos diferentes tipos de ensino bilíngue é preciso mencionar também as diferentes teorias sobre o bilinguismo no contexto educacional. Dentre as mais discutidas no final do século XX, encontramos a concepção de que o bilinguismo implicava sérias desvantagens cognitivas aos seus falantes. Por outro lado, também discutiam-se concepções sociais negativas do bilinguismo; por exemplo, nos Estados Unidos, Canadá e na Europa existe uma longa tradição de debates sobre a educação bilíngue (Cummins 2000, Francis 2012), principalmente acerca do trato desigual que é dado àqueles que são bilíngues por circunstância, ou seja, quem fala uma língua diferente da língua nacional do país no qual fixa residência, como é o caso dos(as) estudantes migrantes hispano-falantes nos Estados Unidos. Nessas situações, o que se vê é uma discriminação linguística que afeta diretamente os bilíngues circunstanciais no âmbito educativo pelo fato de não falarem a variedade do idioma nacional. Em relação a isso, Valdés (1995) argumenta que os aprendizes de uma língua com este tipo de característica adquirem diversas competências de uma língua, mas que não se equiparam às habilidades linguísticas de um falante nativo. Isso porque, de acordo com a autora,

14. Não nos dedicaremos a descrever minuciosamente cada uma das formas e dos objetivos, mas utilizaremos ambos os conceitos ao discutir as práticas utilizadas na escola analisada.

embora muitos falantes nessa situação sejam bilíngues funcionais, porque podem funcionar em ambas as línguas e possuem um domínio similar aos falantes nativos, eles seguirão utilizando muitos traços característicos de um aprendiz.

A esse uso de características de aprendiz dá-se o nome de fossilização (características de queda de um processo de aquisição de uma segunda língua que não avança mais). Tais características permanecem na produção da segunda língua e podem manifestar-se no nível fonológico, morfológico, sintático, discursivo e pragmático. Inclusive, há pessoas que falam uma variedade do inglês por conta do contato entre línguas e, portanto, falam um inglês "imperfeito" (VALDÉS, 1995 p. 30). Esta informação é frequentemente ignorada, ocasionando atos discriminatórios, como a omissão de implementar uma educação bilíngue ou aplicar provas padronizadas em uma só língua a estudantes bilíngues.

Embora a revisão de teorias[15] não seja o foco deste estudo, ela é relevante para que possamos compreender o papel que tais estudos têm nas relações de poder, na política e nas práticas educativas em contextos cultural e linguisticamente diversos, bem como na elaboração e condução de programas educativos e na administração de avaliações parciais.

A reivindicação de muitos povos indígenas e de outras minorias linguísticas, como a dos imigrantes, de receber uma educação em sua própria língua não conta somente com uma justificativa política e antropológica, mas como um direito etnolinguístico e converge, desde os anos 1970-80, com uma poderosa fundamentação psicolinguística (cognitiva) desenvolvida pelo psicólogo canadense Jim Cummins (1979, 2000): a *teoria da interdependência* entre as línguas em um contexto de bilinguismo assimétrico. A principal contribuição de Cummins consiste em uma concepção modular da linguagem, ou seja, toda língua está composta por módulos cognitivos, componentes que são interdependentes, guardam uma certa autonomia entre si e se desenvolvem em fases diferenciadas da infância e adolescência. As crianças aprendem primeiro as práticas orais interativas altamente apoiadas por seu contexto imediato como o são as conversações cotidianas na família e logo em outros contextos. Cummins defende que elas têm um nível de exigência cognitiva relativamente baixa. Ele as chamou de *Destrezas Comunicativas Interpessoais Básicas* (DCIB)[16]. Isso significa que quando uma criança (indígena ou imigrante) entra no espaço de uma segunda língua (L2), ela pode aprender relativamente rápido estas habilidades de comunicação cotidiana simples.

15. Sabemos que tais discussões têm sido renovadas de forma significativa por pesquisadores(as) nacionais e internacionais como Garcia (2009, 2014), Makoni e Pennycook (2007), Maher (2007, 2013, etc), Menezes de Souza (2010), entre muitos outros(as). Entretanto, considerando o limite de espaço e o foco deste texto, não nos ateremos a resenhá-los aqui.

16. Tradução minha, assim como as demais que seguem.

O outro componente do módulo remete a atividades tipicamente acadêmicas e mais tarde profissionais que requerem uma linguagem com maiores exigências cognitivas e que conta com muito menos apoio contextual: a compreensão de leitura, a escrita, a abstração e generalização e as matemáticas pertencem a este campo da linguagem. Diferentes pesquisadores têm chegado a conclusões semelhantes e deram nomes diferentes a esse fenômeno: códigos elaborados, funções psicológicas de ordem superior, registro acadêmico, discurso de segundo nível etc. (CUMMINS, 2000, FRANCIS, 2012). Cummins chamou este componente de "*Proficiência Cognitivo-Acadêmica da Linguagem*" (PCAL) e a sua pesquisa mostrou que uma criança monolíngue adquire estas habilidades muito mais tarde que as DCIB, tipicamente na escola, ainda que não exclusivamente, elas se consolidam na adolescência média ou tardia.

A investigação de Cummins (2000) mostrou também que, em situações de bilinguismo assimétrico (diglossia) entre uma língua dominante (A alta) e outra dominada (B baixa), as crianças falantes nativas da língua B têm muitas dificuldades de adquirir PCAL na língua A, mesmo que tenham fluidez e um bom domínio de DCIB na L2. Por outro lado, quando se ensinam as matérias (disciplinas) cognitivamente exigentes como leitura-escrita, as matemáticas e o raciocínio abstrato em sua própria língua materna (L1), existe uma possibilidade maior de uma transferência desta proficiência abstrata de L1 a L2. Isso porque uma pessoa não se alfabetiza duas vezes. Se as crianças neste contexto sociolinguístico adquirem a escrita (letramento) em sua própria língua, de maior domínio, elas podem transferir esta proficiência para a segunda língua. Isso acontece porque, segundo a hipótese da interdependência, um espaço cognitivo que Cummins chamou de *Proficiência Comum Subjacente* (PCS) que compartilham ambas as línguas.

Partindo desse pressuposto, o fator de maior importância para o êxito escolar consiste na construção desta proficiência acadêmico-cognitiva que é basicamente comum e subjaz a ambas as línguas. O processo fundamental é a *transferência* destas habilidades de uma língua a outra. Dessa forma, a alfabetização e o impulso de conteúdos curriculares na língua materna, anteriores ou paralelos à introdução da L2 como tal, produziriam um efeito positivo acumulado na aquisição da leitura-escrita em L2, já que neste caso o aluno poderia ativar uma série de estratégias de transferência para apropriar-se com maior sucesso dos novos conhecimentos e habilidades. Isso foi demonstrado claramente em uma experiência educativa indígena no México, onde as e os docentes indígenas de escolas p'urhepechas ensinam praticamente todos os conteúdos curriculares, inclusive o desenvolvimento de competências PCAL como a alfabetização e as matemáticas, em língua indígena. O espanhol é ensinado com um programa de L2 (HAMEL, 2009, 2010, HAMEL *et al*. 2018).

Nos contextos sociolinguísticos indígenas, onde a L2 (português) é a língua mais "forte" das crianças em idade escolar, essa transferência pode funcionar do português

para a língua indígena, já que a transferência, a partir de um certo nível de domínio de ambas as línguas funciona, em princípio, em ambas as direções.

Esses estudos têm sido vitais diante das controvérsias suscitadas em torno das concepções acerca do bilinguismo e da equidade educativa a nível internacional, embora muitos governos e sistemas educativos insistam em ignorá-los.

A aldeia Te'ykue

A aldeia Te'ykue[17] pertence ao município de Caarapó, situado na região sul do estado de Mato Grosso do Sul, a 267 km da capital Campo Grande. Possui uma população aproximada de 5 mil indígenas Guarani Kaiwoá e Ñandeva, que vivem em uma área de quatro mil hectares. Essa aldeia[18] possui quatro escolas de Educação Básica que atendem cerca de 1.500 estudantes. A instituição visitada e descrita na sequência é a maior delas, atualmente com 900 estudantes de Ensino Fundamental I e II, aproximadamente.

As informações utilizadas no relato a seguir advêm de uma análise documental do Projeto da escola, de reportagens jornalísticas acerca da escola veiculadas pela mídia estadual, de observações realizadas durante uma visita à comunidade em fevereiro de 2020 e de uma conversa/entrevista semi-estruturada com um professor, ex-diretor da escola, indígena, mestre em Educação, morador da Aldeia e ex-aluno da mesma instituição com mais de 20 anos de experiência na docência.

O professor entrevistado contou que, no início da escola, na década de 70, o que havia era uma "escola de branco para índios", ou seja, a instituição era igual a da cidade, só que funcionava na aldeia, com professores(as) não-índios(as) e o índice de evasão chegava a 39%. Foi no final da década de 90 que a escola começou a mudar, principalmente porque muitos indígenas iniciaram o Curso Normal Médio Intercultural Indígena – ÁRA VERÁ[19] – oferecido pela Secretaria Estadual de Educação, em parceria com os municípios, o que, de acordo com esse professor, "mudou a cabeça" deles. A partir daí eles começaram a se reunir para refletir sobre um novo formato de escola que fosse verdadeiramente indígena, feita por indígenas para indígenas, e iniciaram uma série de mudanças no currículo e a nas metodologias utilizadas.

17. Encontra-se também a grafia "Te'yíkue". A palavra significa, em guarani, "aldeia antiga" ou "lugar que foi morada".

18. Cabe destacar aqui que tal aldeia, bem como a sua organização escolar e cultural, tem sido protagonista de várias pesquisas desenvolvidas por estudiosos(as) do estado: Batista (2005), Cariaga (2012), Benites (2014), Guimarães (2018), dentre outros(as). Todavia, tais estudos não se dedicam especificamente ao Ensino de Línguas praticado naquele lugar e por isso não nos ateremos a resenhá-los neste texto.

19. Na língua guarani significa "tempo iluminado". Trata-se de uma iniciativa do Movimento dos(as) Professores(as) Guarani/Kaiowá que, desde 1995 pleiteava por um curso específico e diferenciado de formação docente indígena para esta etnia e que foi assumido pelo Governo do Estado. Teve início em 1999.

A partir de então, depois de muita negociação das lideranças indígenas com a Secretaria Municipal de Educação, a escola passou a ter a contratação de professores(as) indígenas, preferencialmente, e um novo modelo de alfabetização. Os(as) alunos(as) do primeiro e segundo ano das séries iniciais passaram a ser alfabetizados e a aprender todos os conteúdos na língua guarani, nos primeiros anos escolares. A partir do terceiro ano, os estudantes começam a aprender português concomitantemente ao guarani até o quinto ano. No sexto ano inicia-se o ensino de língua inglesa como língua estrangeira (2 aulas semanais) e a língua materna passa a ser uma disciplina (2 horas semanais até o final do ensino médio). Entretanto, mesmo depois da introdução do português no currículo, ou seja, no terceiro ano, os professores(as) costumam passar o conteúdo em português e explicar em guarani, porque acreditam que esse método é mais eficaz. De acordo com o professor, todas essas mudanças contribuíram para reduzir o percentual de evasão para 2%, um índice menor do que a média nacional.

Essa forma de organização curricular vai ao encontro daquilo que é estabelecido pelo Referencial Nacional:

> A língua indígena deverá ser *a língua de instrução oral* do currículo. Chama-se de "língua de instrução" a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações [...] a língua indígena deverá tornar-se *a língua de instrução escrita* predominante naquelas situações que digam respeito aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese desses com os novos conhecimentos escolares de fora [...] Além de ser a língua de instrução, a língua indígena deve também entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngües, como uma de suas disciplinas: língua indígena como primeira língua. Nesses casos, ela será objeto de reflexão e de estudo, tanto no nível oral quanto no escrito, o que contribuirá para que os alunos conheçam com mais profundidade sua própria língua e ampliem sua competência no uso da mesma. Quando a língua indígena for escrita, ela aparecerá em cartilhas, gramáticas, dicionários, antologias de textos etc. (RCNEI, 1998. p. 119-120).

Em relação à educação bilíngue realizada na escola em questão, considerando os objetivos e os tipos de ensino bilíngue estabelecidos por Baker (1997 *apud* LAGARES, 2018), é possível verificar que se trata do tipo *manutenção*, pois é um tipo de educação que procura "acolher a língua minoritária para reforçar a identidade cultural da criança e da comunidade a que pertence" (LAGARES, 2018, p. 84).

Em relação à forma de bilinguismo e biletramento praticada nessa escola, a que parece predominar é a *manutenção e ensino bilíngue em língua patrimonial,* isto é, um modelo forte de ensino bilíngue, pois é aquele em que

> a língua minoritária é usada como meio de instrução, sendo o objetivo conseguir o pleno bilinguismo dessas crianças que vivem num meio social onde outra língua é hegemônica. O grau de presença de cada língua, em número de disci-

> plinas, pode variar dependendo das condições sociais, mas, de todo modo, é importante ter presente que a preferência, ou prioridade, conferida ao idioma minoritário se justifica porque o idioma mais presente na sociedade, nos meios de comunicação, na publicidade, na sinalética das cidades, é o que já é hegemônico. Isso faz com que as possibilidades de as crianças perderem a língua majoritária sejam praticamente inexistentes, enquanto a língua minoritária se encontra em clara situação de desvantagem. Por seu caráter compensatório, fomentar o uso da língua minoritária na escola favorece o bilinguismo. Não fazê-lo acelera a assimilação (LAGARES, 2018, p. 86-87).

Nesse sentido, parece que essa escola está se mobilizando para atingir o objetivo de manter a língua materna, mesmo porque, embora ela esteja dentro de uma aldeia onde todos os habitantes falam a mesma língua, eles não estão isolados, ou seja, eles não só recebem constantemente falantes monolíngues de português (professores/as, agentes de saúde, de segurança etc.) como também se deslocam para a área urbana da cidade, que fica apenas a 17 km de distância.

O professor entrevistado, que já foi diretor daquela escola e aluno da primeira turma do Projeto ÁRA VERÁ, explicou que, no começo desse novo formato, o coletivo docente enfrentou muita rejeição, por parte dos pais, principalmente por conta da alfabetização. Ele disse que 95% dos pais não queriam que se ensinasse em guarani porque achavam que as crianças nunca iriam aprender a falar português daquele jeito. Contou que foi um longo processo de convencimento dos pais e que a situação só melhorou quando os resultados começaram a aparecer, ou seja, quando eles viram que as crianças aprendiam melhor e mais rapidamente os conteúdos e não queriam mais sair da escola e hoje a grande maioria dos pais apoia esse formato. O entrevistado acrescentou que quase todas as crianças chegam na escola sabendo falar apenas o guarani e que aqueles que já sabem um pouco de português é porque têm irmãos mais velhos na escola, pois os pais só falam a língua materna em casa.

Atualmente a escola possui 72 professores(as) contratados(as) e, dentre eles, somente 3 não são indígenas (os que ministram a disciplina de língua estrangeira e um de educação física), pois para trabalhar ali é preciso morar na aldeia há pelo menos 3 anos; eles têm essa exigência registrada no seu PPP[20]. O professor acrescentou que essa decisão foi tomada porque antigamente eles recebiam muitos(as) profissionais que não se identificavam com a cultura, que chegavam ali e não gostavam do lugar e ficavam falando mal dos índios, dos costumes e das pessoas, e isso os levou a estabelecer essa regra.

O entrevistado destaca também o fato de a escola possuir também muitos projetos interessantes que trazem os saberes indígenas para dentro da instituição e dão protagonismo à cultura Guarani. Um deles, que nos chamou muito a atenção, foi o viveiro, que cultiva

20. Projeto Político Pedagógico da escola.

mais de 100 espécies de plantas e é frequentado por todos(as) os(as) alunos(as), que aprendem sobre as plantas em duas vertentes: "Como trabalhamos com educação indígena são dois conhecimentos: o nosso, como guarani-kaiowá, que é a utilidade em termos de medicina, e a parte científica" (CAVANHA, 2013, p. 1). Nesse projeto, o funcionário da escola que ensina os benefícios aos estudantes no viveiro, planta por planta, "é considerado por nós um doutor e passa os conhecimentos aos alunos" (CAVANHA, 2013, p. 1).

Um segundo projeto, também muito interessante e que é motivo de orgulho para o entrevistado, é a horta escolar, que produz verduras no primeiro semestre e legumes no segundo. Tudo que é cultivado é destinado para a merenda dos estudantes, nos dois turnos, bem como para o almoço dos(as) professores(as). Além dos estudantes, mais de 35 famílias da aldeia estão envolvidas com o projeto.

O objetivo da escola é trabalhar com os(as) estudantes o valor da identidade e a autoestima dos guarani-kaiowá. "Eles aprendem e levam o conhecimento para o ambiente familiar" (CAVANHA, 2013, p. 1).

De acordo com o professor de *História Guarani* da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Neimar Machado, a aldeia Te'ykue apresenta uma organização estrutural diferenciada de outras aldeias do estado por ser uma área em que há presença dos indígenas desde o início do século 20, por causa do corte de erva-mate. Ele lembra que um dos principais líderes Guarani na história do estado, Marçal de Souza, morou nessa aldeia, que mostrou uma forte organização política e social já na década de 80, quando o líder foi assassinado. De acordo com o historiador, a estrutura atual da escola em Caarapó é a prova da resistência dos indígenas mesmo diante da "falha política" ao longo dos anos, pois até a constituinte de 1988 o Estado não dava prioridade à educação para os índios. Para ele, é natural que essa escola indígena não separe o saber científico do saber teórico e o saber da tradição que é ligado à natureza, pois na visão indígena a aldeia pertence à mata, "por isso que um projeto pedagógico diferenciado certamente vai levar em conta a importância da recuperação ambiental porque um local onde a natureza não está exuberante, para os índios, não é um bom lugar para viver" (MACHADO, 2013, p. 1).

Finalizando a conversa

Diante do exposto aqui, não se pode negar que aconteceram muitos avanços na legislação brasileira em defesa dos povos indígenas e da preservação/revitalização da sua pluralidade cultural e linguística, e que a aldeia Te'ykue é um exemplo de que um novo formato de escola possível e eficaz.

O recente processo de transformação da escola dessa aldeia nos mostra também que o caminho da reconstrução não é fácil nem rápido e que muitos são fatores que se combinam e influenciam no sucesso ou no fracasso da empreitada.

Um dos fatores que pareceu ser decisivo no caso Te'ykue foi o engajamento social e político dos(as) professores(as) indígenas, que não só reconhecem e fortalecem a cultura Guarani dentro e fora da escola como também transmitem aos alunos e às alunas o valor da sua identidade e fomentam a autoestima do seu povo.

A partir desse primeiro contato com a escola e também dos relatos apresentados em outros estudos lá realizados (BATISTA, 2005; BENITES, 2014; GUIMARÃES, 2018 etc), foi possível detectar outro fator importante para a construção de uma escola verdadeiramente indígena: a formação docente e o reconhecimento da necessidade de haver um vínculo direto com a aldeia. Como vimos, para atender a essa demanda já existem algumas iniciativas que, ao que tudo indica, estão dando resultado positivo a médio e longo prazo: inicialmente com o *Curso Normal Médio Intercultural Indígena – Projeto Ára Verá* – e, mais recentemente, com a criação da *Licenciatura Intercultural Indígena* oferecida pelas duas universidades federais do Estado (UFGD[21], UFMS[22]). Todavia, os(as) próprios(as) docentes afirmam que é preciso também que se faça uma Formação Continuada que seja efetiva e que encare cada um dos problemas enfrentados diariamente pelos(as) professores(as) nas escolas que encaram realidades bastante desiguais. Além disso, para o nosso entrevistado, esses(as) docentes (ou pelo menos a maioria deles(as)) precisam ser indígenas falantes da língua materna se a intenção da comunidade for a de incentivar e favorecer a sua manutenção ou revitalização.

Sabemos que esse tipo de formação e estruturação requer grandes investimentos que devem vir, principalmente, do poder público, na esteira de uma agenda política de valorização da diversidade, orientadas pela concepção de que as línguas representam recursos valiosos para demandas e reivindicações de diferentes grupos linguísticos. Embora a atual política/ideologia nacional e internacional pareça avessa à diversidade de toda natureza e represente um retrocesso não só teórico como social, é preciso resistir, cada um fazendo a sua parte – "a parte que nos cabe nesse latifúndio" – enquanto professores(as), pesquisadores(as) e cidadãos(ãs) que reconhecem, valorizam e respeitam todos os tipos diferenças e defendem uma educação para a pluralidade.

21. O curso de Licenciatura Intercultural Indígena "Teko Arandu" é um curso de licenciatura voltado para a formação de professores(as) indígenas das etnias Guarani e Kaiowá. Implantado no ano de 2006, a partir de conjugação de esforços institucionais envolvendo a UFGD, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), o Movimento de Professores(as) Indígenas, o governo do Estado, MEC, FUNAI, cerca de 20 prefeituras municipais e outras entidades. Essa graduação é oferecida pela metodologia da alternância (atividades de ensino na Universidade e também nas aldeias e escolas indígenas) e formou a sua primeira turma em 2011. O curso oferece Licenciatura Plena em Educação Intercultural, com habilitações em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza. Fonte: https://portal.ufgd.edu.br/cursos/licenciatura_intercultural_indigena/index. Acesso em 19 de abril de 2020.

22. O Curso de Licenciatura Plena – Intercultural Indígena – Povos Do Pantanal, na modalidade de regime especial, presencial, em módulos de "alternância", é desenvolvido nas dependências da UFMS, no Câmpus de Aquidauana, por profissionais das universidades parceiras e da Secretaria de Estado de Educação, em cuja jurisdição encontram-se comunidades das etnias Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena. Fonte: https://cpaq.ufms.br/licenciatura-indigena/historico-licenciatura-indigena/ Acesso em 19 de abril de 2020.

Para um desenvolvimento futuro de nossa investigação e de trabalho conjunto com as escolas, seus(uas) alunos(as) e docentes, pretendemos colocar em prática um projeto intenso e prolongado de trabalho de campo centrado em una etnografia escolar e de aula. Tal pesquisa, uma investigação necessariamente colaborativa, poderá revelar com mais detalhe como se desenvolvem as atividades de ensino-aprendizagem, de interação entre professores(as) e alunos(as) na construção dos conhecimentos e das competências. Isso, possibilitará mostrar também como podem ser produtivas essas práticas para construir um currículo realmente intercultural e bilíngue, com uma orientação de manutenção e revitalização das línguas e culturas que parta dessas mesmas comunidades indígenas (HAMEL *et al*, 2018).

Referências

AGUILERA URQUIZA, A. H. Povos Indígenas do Mato Grosso do Sul - Alguns aspectos Antropológicos. *Museu das Culturas Dom Bosco*. Disponível em: <http://www.mcdb.org.br/materias.php?subcategoriaId=23>. Acessado em 22/02/2020.

AGUILERA URQUIZA, A. H. Elementos da História da Educação Escolar Indígena no Brasil: uma "Guinada Epistemológica". IN: AGUILERA URQUIZA, A.H. (Org.) *Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.

ANDRADE, D. Políticas públicas: o que são e para que servem? *Politize*. Disponível em: <https://www.politize.com.br/politicas-publicas/>. Acessado em 25/01/2020.

BAGNGO, M. *Dicionário crítico de Sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BARROS, M. C. La palabra de Dios en la lengua del otro. *Iztapalapa* 10, p. 40-53. 1993.

BARROS, M. C., MONSERRAT, R, PRUDENTE, G. Políticas linguísticas jesuíticas na América portuguesa (séculos XVI-XVIII). In: HAMEL, R. E. (ed.). *Políticas del lenguaje en América Latina*. Berlín: de Gruyter, no prelo, 2021.

BATISTA, T. A. da S. *A luta por uma escola indígena em Te´ýkue, Caarapó/MS*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

BENITES, E. *Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena na reserva indígena Te´ýikue*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

CARIAGA. D. E. *As transformações no modo de ser criança ente os kaiowá em Te´ýkue (1950 - 2010)*. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

CAVANHA, L. R. Com projetos experimentais, escola transforma realidade de aldeia em MS. *G1*. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2013/08/com-projetos-experimentais-escola-transforma-realidade-de-aldeia-em-ms.html>. Acessado em 17/04/2020.

CUMMINS, J. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", In: *Review of Educational Research*, vol. 49, núm. 2, p. 222-251, 1979.

CUMMINS, J. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Ediciones Morata, 2000.

BRASIL, DIRETRIZES PARA A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. *Em Aberto,* Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

FRANCIS, N. *Bilingual competence and bilingual proficiency in child development*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 2012.

FREIRE, J. R. B. *Rio Babel - A história das línguas na Amazônia* (2ª edição). 2ª. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

FREIRE, J. R. B. Changing policies and language ideologies with regard to indigenous languages in Brazil. In: CAVALCANTI, M.C. e MAHER (Org.), T. M. *Mulilingual Brazil*. Language resources, identities and ideologies in a globalized world. New York & London: Routledge, 2018.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century*: A global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O; WEI, L. *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*. London. Palgrave Macmillan, UK, 2014.

GUIMARÃES, V. M. B. A escola e o renascimento da terra: educação na terra indígena Te´ýkue. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*. v. 13 n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/12540/8771>. Acessado em 26/01/2021.

HAMEL, R. E. La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural. *Revista Guatemalteca de Educación*, 1, 1, p. 177-230, 2009.

HAMEL, R. E. Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p´urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores". en *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y UNICEF, p. 113-135, 2010.

HAMEL, R. E; ERAPE BALTAZAR, A. E; **MÁRQUEZ ESCAMILLA, B. La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57, 3, p. 1377-1412, 2018.

LAGARES, X. C. *Qual Política Linguística?* Desafios Glotopolíticos Contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

MACHADO, N. S. Com projetos experimentais, escola transforma realidade de aldeia em MS. *G1*. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2013/08/com-projetos-experimentais--escola-transforma-realidade-de-aldeia-em-ms.html>. Acessado em 17/04/2020.

MAHER, T. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In.: Marilda C. Cavalcanti e Stella Maris Bortoni-Ricardo (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas. In: NICOLAIDES *et al*. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, p. 117-134, 2013.

MAKONI, S. & PENNYCOOK A. (eds.). *Desinventing and reconstituting languages*. Toronto: Multilingual Matters, 2007.

MEDEIROS, J. S. e BERGAMASCHI, M. A. História, memória e tradição na educação escolar indígena:o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75, 2010.

MELIÁ, B. *Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní*. Asunción: CEADU. 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Cultura, língua e emergência dialógica. *R. Let. & Let.* Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 289- 306, jul.-dez. 2010. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/254388027/Menezes-de-Souza-Lynn-Mario-Cultura-Lingua-e-Emergencia-Dialogica. Acessado em 25/01/2021.

NASCIMENTO, A.C. e AGUILERA URQUIZA, A.H. Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Currículo sem Fronteiras,* v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

VALDÉS, G. M. Bilingües y bilingüismo en los Estados Unidos: la política lingüística en una época anti-inmigrante. In: HAMEL, Rainer Enrique (ed.). *Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales, Alteridades 10*, México: UAM, pp. 25-42, 1995.

UFGD. Universidade Federal a Grande Dourados: *Licenciatura Intercultural Indígena "Teko Arandu"*. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/cursos/licenciatura_intercultural_indigena/index>. Acessado em 19/04/2020.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: *Histórico do Curso*. Disponível em: <https://cpaq.ufms.br/licenciatura-indigena/historico-licenciatura-indigena/> Acessado em 19/04/2020.

View publication stats