

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUA APLICABILIDADE EM COMUNIDADES TERENAS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Luciana Emanuelle Sanches Silva

Formada em Zootecnia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil. Atualmente estudante do 3º ano do curso de Letras – Habilitação Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Aquidauana - MS e Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira. lucianaemanuelle3108@gmail.com
Data de recebimento: 12/09/2011 - Data de aprovação: 15/10/2011

RESUMO

O presente artigo foi desenvolvido com o intuito de discutir a relevância do aprendizado da Língua Portuguesa, bem como o bilinguismo, em comunidades indígenas terenas no Estado do Mato Grosso do Sul. Um determinado país pode conviver com mais de uma língua, como é o caso do Brasil, uma vez que se trata de um país plurilíngue: além da Língua Portuguesa, há em nosso território cerca de 180 línguas indígenas e a Língua de Sinais. O povo Terena ainda mantém a sua língua, embora em muitas aldeias apenas a Língua Portuguesa seja utilizada em seu cotidiano, assim como uma grande parte das diferentes etnias presentes no território nacional. A escola deve trabalhar de modo a voltar-se para a existência, estrutura e uso de diferentes línguas que fazem parte do território brasileiro, promovendo não apenas a reflexão metalinguística, mas a compreensão de como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e etnias. Nesta perspectiva, analisar a relevância da Língua Portuguesa e o bilinguismo utópico presente nas comunidades indígenas é ampliar conhecimentos e fornecer dados para que se desperte o interesse para que pesquisas na área sejam realizadas. A metodologia utilizada para a realização deste trabalho é baseada numa revisão de literatura, buscando analisar a educação escolar que é oferecida às comunidades indígenas na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Terenas. Mato Grosso do Sul. Políticas Públicas. Monolinguismo. Bilinguismo.

PUBLIC POLICIES OF INDIGENOUS EDUCATION AND ITS APPLICABILITY IN TERENA COMMUNITIES IN THE STATE OF MATO GROSSO DO SUL

ABSTRACT

This article was developed in order to discuss the relevance of learning the Portuguese language and bilingualism in Terena indigenous communities in Mato Grosso do Sul. A country can live with more than one language, as is the case Brazil, since it is a country linguistic environment: besides the Portuguese language, in our territory is about 180 indigenous languages and sign language. The Terena people still maintain their language, although in many villages, only the Portuguese language is used in everyday life, as well as a large part of the different ethnic groups present in the country. The school must work in order to turn to the existence, structure and use of different languages that are part of the Brazilian territory, not only promoting metalinguistic reflection, but understanding how identities are constituted and

uniqueness of different peoples and ethnic groups. In this perspective, analyze the relevance of the Portuguese language and bilingualism utopian present in indigenous communities is to expand knowledge and provide data in order to awaken the interest for research to be conducted in the area. The methodology used for this work is based on a literature review that seeks to analyze the schooling that is offered to indigenous communities today.

KEYWORDS: Terenas. Mato Grosso do Sul Public Policies. Monolingualism. Bilingualism.

INTRODUÇÃO

De acordo com OLIVEIRA (2004), a situação dos povos indígenas é marcada por preconceitos provenientes do processo de colonização. Atualmente o preconceito, praticado em sua maioria pelos brasileiros não indígenas, é considerado um dos fatores responsáveis pelo desprestígio e desaparecimento de muitas línguas e culturas no Brasil. MAIA (2006) afirma que o preconceito é decorrente de distorções conceituais que já foram, e ainda são produzidas pela própria escola tradicional.

A língua, além dos costumes, crenças e cultura, é vista como a representação de um povo, sendo através dela que toda a comunidade passa a realizar suas negociações, rituais e demonstração de seu poder, além de permitir conhecer todo o universo cultural que os rodeiam. Porém, a língua indígena além de ter sido retirada integralmente das comunidades indígenas, serviu por muito tempo apenas como um elemento facilitador para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Embora os indígenas tenham conquistado ao longo dos anos direitos legais para que suas línguas, costumes e crenças sejam preservados, sua aplicabilidade ainda é bastante utópica, funcionando apenas dentro dos limites das suas aldeias.

O presente artigo tem por objetivo fazer uma análise das Políticas Públicas da Educação Escolar Indígena e sua aplicabilidade nas comunidades Terenas do Estado de Mato Grosso do Sul. Dentro deste objetivo geral, o artigo ainda busca verificar como os indígenas veem a importância da Língua Portuguesa e como o ensino bilíngue é praticado nas comunidades indígenas.

Como metodologia utilizada, para a produção deste artigo, foi a revisão bibliográfica.

PANORAMA INDÍGENA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Com a chegada dos colonizadores europeus, no século XVI, na região de Mato Grosso do Sul, conjuntos de sociedades indígenas foram encontrados. De acordo com BITTENCOURT & LADEIRA (2000), os grupos encontrados eram compostos por etnias representantes dos cinco troncos linguísticos que formam o universo etno-linguístico brasileiro: Tupi-guarani, Aruák, Jê, Korib e Pono. Segundo MARTINS (2002), o atual território do Estado de Mato Grosso do Sul era densamente povoado por índios Guarani, Terena, Guató, Ofayé, Kaiapó Meridional e Payaguá, além de outras sociedades indígenas até então não identificadas pela arqueologia.

Durante os cinco séculos da presença europeia em Mato Grosso do Sul, a resistência indígena à ocupação colonial de seu território foi a tônica das relações intercivilizatórias. O pantanal sul-mato-grossense foi palco de grandes lutas e resistências dos índios contra a presença colonizadora na história do Brasil. De

acordo com MARTINS (2002), o resultado desse violento confronto foi o extermínio quase que definitivo da população indígena local.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2000) havia cerca de 120 mil indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul no início do século XVI. De acordo com dados apresentados na reportagem publicada no jornal "O Estado de Mato Grosso do Sul" (edição n. 550, set. 2004), atualmente, há pouco mais de 51.000 índios, distribuídos em 59 aldeias reconhecidas oficialmente em Mato Grosso do Sul. O Estado concentra a segunda maior população indígena do Brasil, perdendo apenas para o Estado do Amazonas. Lembrando que esses números são apenas estimativas uma vez que, não há dados concretos do século XVI, bem como os dados do Censo 2010 ainda não foram finalizados e divulgados.

OS TERENAS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Os índios da etnia Terena estabeleceram-se na bacia do Rio Miranda, afluente do Rio Paraguai, em terras não inundáveis pelas cheias sazonais do Pantanal Sul-mato-grossense, conforme apontado por MARTINS (2002). O autor informa que a ocupação do território de Mato Grosso do Sul foi bastante lenta e feita com migrações em todo o decorrer do século XVIII. Um período em que os Terenas ocuparam um território vasto, dedicando-se à agricultura, e estabeleceram importantes alianças com os Guaikurus e com os portugueses. BITTENCOURT & LADEIRA (2000) afirmam que o território de Mato Grosso do Sul foi ocupado pelos Terenas com a saída do Êxiva, com a transposição do Rio Paraguai. CUNHA (1992) acrescenta que a localização exata do Êxiva foi descrita no diário de Juan Francisco Aguirre em 1793 e que compreende uma área desde o Rio Paraguai até o Peru.

Em meados do Século XIX eram intensas as relações de trocas com a sociedade "branca". De acordo com CUNHA (1992), os índios Terenas eram os responsáveis pelo abastecimento de gêneros alimentícios para toda a região dos municípios de Nioaque, Miranda e Aquidauana.

Em 1864 o exército paraguaio, liderado por Solano Lopez, invadiu o Brasil e teve início a Guerra do Paraguai, que tinha como maior mola propulsora a conquista de terras por parte dos paraguaios conforme apontado por BITTENCOURT & LADEIRA (2000). As autoras detalham o início da guerra e destacam que a invasão do território brasileiro ocorreu em dois grupos distintos: o primeiro a invadir atravessou o Rio Paraguai em direção ao forte Coimbra, no município de Corumbá e o segundo grupo atravessou o Rio Apa, em Bela Vista, avançando em direção aos municípios de Aquidauana e Miranda.

O envolvimento dos índios nessa guerra foi direto ocorrendo à formação de batalhões formados exclusivamente por indígenas Terenas, os quais lutaram lado a lado das tropas do Império Brasileiro. Segundo BITTENCOURT & LADEIRA (2000), os índios Terenas, além de enfrentarem o exército paraguaio, também participaram da guerra fornecendo alimentos para os combatentes, uma vez que eram exímios agricultores.

Para os índios, o episódio da Guerra do Paraguai foi desastroso. As comunidades indígenas sofreram uma redução drástica em seus contingentes populacionais. Entre os episódios bélicos em que os Terenas participaram ativamente, podemos citar a "Retirada da Laguna", momento de maior participação indígena na Guerra do Paraguai, onde Terenas e Guaikurus atuaram e foram colocados entre os fogos inimigos. Esse episódio foi ricamente descrito pelo tenente da comissão de engenheiros do exército brasileiro, Alfredo d'Escagnolle, conhecido

popularmente por Visconde de Taunay, em sua obra “A retirada da Laguna”, escrita originalmente em francês no ano de 1871.

Com o final da Guerra do Paraguai, após cinco anos de combate (1865-1870), o território étnico Terena foi substancialmente loteado entre os combatentes remanescentes da guerra, que permaneceram na região. A situação fundiária dos índios agravou-se quando no século XIX, foi criada a Lei número 601, de 18 de dezembro de 1850 (BRASIL, 2011a), conhecida como Lei das Terras, que tinha como finalidade forçar a colonização de mais terras. A Lei acima mencionada dispunha sobre as terras devolutas do Império e determinava que tais terras deveriam ser cedidas para empresas particulares e para o estabelecimento de colônias. Muitas terras de posse dos índios foram tomadas e vendidas, uma vez que a compra e venda de terras que não possuísem registro de propriedade, as chamadas terras devolutas, não mais dependia da autorização do governo. De acordo com BITTENCOURT & LADEIRA (2000) essas terras devolutas pertenciam aos chamados “índios mansos”, os que já conviviam pacificamente com os povos “civilizados”, ou seja, com os não índios e essa era justamente, a situação dos índios Terenas. Encurralados em áreas exíguas, centenas de índios Terenas foram recrutados para servirem como mão de obra barata nas fazendas recém-implantadas ou reconstruídas.

No final do século XIX com o fim da monarquia, o Governo Brasileiro, motivado por razões estratégicas, construiu a estrada de ferro “Ferrovia Noroeste do Brasil”, interligando, pela primeira vez por via terrestre, a bacia do Rio Paraguai com o Brasil Atlântico, saindo de Corumbá, MS até a cidade de Bauru, SP. Após sua finalização, a ferrovia encontrava-se com uma nova estrada de ferro, que a ligava até o porto de Santos, SP. Como consequência da criação da ferrovia, MARTINS (2002) afirma que houve uma dissecação do território Terena, concluindo-se dessa forma o processo de concentração étnica em áreas reduzidas e congestionadas de ocupantes.

Atualmente, segundo dados do IBGE (2000), a população Terena é formada por cerca de dezoito mil índios, sendo que aproximadamente 60% destes vivem nos municípios de Aquidauana, Miranda, Nioaque, Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, todas localizadas no Estado de Mato Grosso do Sul, em áreas que foram reservadas pelo extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI) sob as instruções de Marechal Rondon.

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Historicamente, a Política Linguística nacional teve o seu início no Século XVIII, com o Regime de Marquês de Pombal, com o decreto assinado em 17 de agosto de 1758, onde o ensino da Língua Portuguesa foi imposto às comunidades indígenas, que além de abandonar a sua língua materna, foram obrigados a abandonar suas crenças e valores e passaram a adotar os valores não indígenas. Segundo MAHER (2005), esse importante personagem da história política portuguesa nos deu, sem opção, a direção para a unicidade da Língua Portuguesa em território nacional, sempre tentando relacionar nação e nacionalismo com a língua, privando desta forma muitos brasileiros de sua língua materna, uma vez que o Brasil passou a adotar, oficialmente, uma única língua e as demais acabaram sendo ignoradas pelo Estado.

Em 1910 foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) cujo objetivo era o de proporcionar uma integração dos indígenas à comunhão nacional, a fim de formar

um exército de mão de obra indígena escrava, conforme afirma MAHER (2006). Essa ideologia de integração ainda encontra-se presente na Lei nº 6.001 de 19 de setembro de 1973 (BRASIL, 2011b), o “Estatuto do Índio”, que assinala “Esta Lei regula a situação dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar e integrá-los, progressivamente e harmoniosamente, à comunhão nacional”.

Ainda segundo o Estatuto do Índio, criado no governo de Emílio Médici, tinha como propósito a preservação da cultura indígena e integração do povo de maneira progressiva e harmoniosa, assegurando ao índio o respeito ao seu patrimônio cultural, seus valores artísticos e os seus meios de produção, incluindo o direito a uma educação bilíngue, tornando obrigatório o ensino das línguas indígenas nas escolas das aldeias e reitera que “a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões”, o que demonstra um evidente propósito de converter a educação em instrumento de dominação dos índios, conforme afirma Monseratt (1994).

MONSERRAT (2006) aponta para dois paradigmas predominantes, que nortearam o processo pedagógico: o primeiro paradigma, denominado de *Paradigma Assimilacionista* pretendia educar o índio para que ele deixasse de ser índio, abdicando de sua língua materna, de suas crenças e de seus padrões culturais, incorporando e assimilando os valores e comportamentos, da sociedade branca. Assim, para atingir aos objetivos citados a educação poderia utilizar técnicas de submersão, com a retirada das crianças indígenas de suas famílias para que fossem colocadas em internatos para serem catequizadas, aprenderem a Língua Portuguesa e os costumes dos não índios. A ineficiência das técnicas de submersão, devido sua agressividade, fez surgir um novo modelo, baseado em técnicas de transição, onde as crianças não eram mais retiradas de seus lares, mas recebiam uma instrução formal dentro de sua própria aldeia, utilizando sua língua materna nas séries iniciais. Após sua alfabetização, a Língua Portuguesa era introduzida de maneira gradativa, até que sua língua materna fosse totalmente excluída do currículo escolar.

O segundo paradigma, denominado de *Paradigma Emancipatório*, promovia um bilinguismo de maneira ativa, onde a Língua Portuguesa é adicionada ao repertório linguístico do indígena e não o contrário. Para que isso ocorresse, havia uma grande insistência ao enfatizar a importância do uso de sua língua materna em todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais, além de uma maior promoção do respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas.

No final dos anos 70, durante o regime militar, diversas organizações não governamentais surgiram voltadas para a defesa da causa indígena. Neste período, teve início as primeiras manifestações do movimento indígena no Brasil, caracterizando um novo marco histórico no que se refere a problemáticas sociais e políticas governamentais.

Em 1988 Ulysses Guimarães estipulou, através da Constituição Brasileira (BRASIL, 2011c), novos direitos aos índios, em especial no que diz respeito à situação de suas terras e reafirmando o comprometimento do Estado com o ensino bilíngue e a preservação da cultura do povo indígena, através do Art. 210, onde determina que “o ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa,

assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas Línguas Maternas e seus próprios processos de aprendizagem”.

Em 1991 com a criação do Decreto número 26 de 4 de fevereiro de 1991 (BRASIL, 2011d), assinado por Fernando Collor de Melo, os índios passaram a ter garantidos não apenas uma educação fundamental regular, mas uma educação formal estendida a todos os níveis e modalidades de ensino.

A Lei 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, criada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2011e), através dos artigos 78 e 79, estabelece que é competência do Estado oferecer aos índios uma educação escolar bilíngue e tem como maior objetivo a “recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências”, sendo competência da União o apoio técnico e financeiro ao provimento dessa educação. Porém, o Conselho Nacional de Educação – CNE, através da Resolução CEB número 3, de 10 de novembro de 1999 (BRASIL, 2011f), definiu que competia à União a fixação das diretrizes da política da educação indígena, cabendo aos Estados à tarefa de oferecer a educação aos índios.

Em 1997, o Ministério da Educação, publica os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que segundo o MEC (1998a) são referências para o Ensino Fundamental e Médio de todo país, cujo objetivo é o de garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir um conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Ainda segundo o Ministério da Educação, o compromisso com a construção da cidadania pede uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação da participação política. Nessa perspectiva foram incorporados como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo.

O tema transversal “Pluralidade Cultural” é descrito, pelo MEC (1998a), como um tema necessário para se viver de maneira democrática em uma sociedade plural, para que as diferenças de grupos e culturas que constituem uma sociedade possam ser respeitadas. Dessa forma a escola tem como grande desafio a superação da discriminação, valorizando a trajetória particular de cada grupo que compõe a sociedade, devendo ser um local de diálogo, de convivência e de respeito às diferentes formas de expressão cultural. O referido órgão também afirma que para um trabalho eficaz com o tema Pluralidade Cultural, deve-se ter em mente as muitas linguagens que se apresentam como fator de identidade de grupos e indivíduos e que o reconhecimento dessas linguagens é decisivo para que o trabalho da escola em superar a discriminação seja alcançado. Tratar o bilinguismo e/ou multilinguismo, segundo o MEC (1998b) é uma forma de mostrar a riqueza da diversidade.

Segundo MAHER (2006), até os dias atuais reside neste ponto uma grande controvérsia, uma vez que os povos indígenas reivindicam que a União assuma diretamente a tarefa do atendimento escolar, visto que, segundo os indígenas, os Estados e os Municípios não são capazes e não demonstram vontade política de seguir as diretrizes fixadas pelo Ministério da Educação, além de dificultarem o repasse dos recursos que recebem da União para este fim.

Ainda no campo da educação escolar indígena, algumas universidades começaram a oferecer programas de cotas para o ingresso de estudantes indígenas em seus cursos de graduação, como é o caso, por exemplo, da Universidade

Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que definiu seu regime de cotas para indígenas através da Lei Estadual 2.589, de 26 de dezembro de 2002 (MATO GROSSO DO SUL, 2011), que dispõe sobre a reserva de cotas para negros e indígenas na referida universidade. No entanto, ainda são poucos os indígenas que tem acesso às universidades, não havendo uma ação maciça nesse sentido.

Criada em 2004 pelo MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD tem como objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação, e para isso elaborou medidas para que as comunidades indígenas de todo o país pudessem ser contempladas com práticas educativas, de modo que seus direitos sejam assegurados. As principais ações da Secretaria para garantir a oferta de educação escolar indígena de qualidade são:

- a) Formação inicial e continuada de professores em nível médio (magistério indígena), para garantir a educação escolar indígena das séries iniciais;
- b) Formação de professores indígenas em nível superior (licenciaturas interculturais), cujo objetivo é o de garantir a educação escolar de qualidade e ampliar a oferta do nível fundamental, além de implantar o ensino médio em terras indígenas;
- c) Produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em Língua Portuguesa (livros, cartazes, vídeos, CDs, DVDs);
- d) Apoio político pedagógico aos sistemas de ensino para ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas;
- e) Promoção do controle social indígena, para que os indígenas conheçam seus direitos e exerçam controle social sobre os mecanismos de financiamento da educação pública, bem como sobre a execução das ações e programas em apoio à educação escolar indígena;
- f) Apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação das escolas indígenas.

Conforme é possível observar, os indígenas tiveram, ao longo dos anos, seus direitos reconhecidos pela legislação brasileira. No entanto, na prática os seus direitos nem sempre são respeitados. Além de sofrerem um grande processo discriminatório por parte dos não índios no que diz respeito a sua cultura, sua língua materna continua sendo vista como um elemento facilitador de aprendizagem da Língua Portuguesa, o idioma oficial do território nacional.

O MITO DO MONOLINGUISMO

Segundo dados da Organização das Nações Unidas, citados por MAHER (2005), o mundo é constituído atualmente por 193 países e com um número aproximado de 5.000 línguas. Apenas com base nesses números, é possível notar que o monolinguismo não é uma regra, mas sim uma exceção, e segundo dados mostrados pela autora, menos de 10 países, em todo o mundo, são verdadeiramente monolíngues.

Uma grande parte da população brasileira supõe que todos os indígenas falem um mesmo idioma. No entanto esse é um grande erro, uma vez que no Brasil existem aproximadamente 180 línguas indígenas, conforme estudos realizados por CUNHA (1992). Além das línguas indígenas, MAHER (2005) também lembra que há cerca de 30 línguas de imigrantes, a Língua Brasileira de Sinais e a língua oficial do país, a Língua Portuguesa. Mas por que as línguas minoritárias são desconhecidas?

Segundo a autora supracitada, uma língua vale o que o seu falante vale socialmente, e aos falantes dessas línguas minoritárias, como os indígenas, não se atribui um valor social e político, e por essa razão suas línguas acabam não tendo o devido prestígio, e acabam não “existindo”.

MAHER (2005) afirma que historicamente o mito do monolinguismo consolidou-se durante a Revolução Francesa, com o surgimento do conceito de Estado-Nação, com a instalação do lema “unidade é igual à uniformidade”. Para formar um Estado, uma unidade política, seria necessário garantir uma uniformidade linguística e cultural no interior do seu território. Dessa forma, firmou-se de maneira gradativa a noção de que o bilinguismo/plurilinguismo deveria ser evitado e combatido para garantir um Estado homogêneo, com uma língua, uma cultura e uma religião.

Porém, o monolinguismo imposto historicamente acabou por interditar milhares de línguas, e nesse processo os falantes das línguas minoritárias, como os indígenas, acabaram privados dos seus direitos linguísticos. Com a privação de seus direitos, poucas alternativas os indígenas tiveram, a não ser, aprender a Língua Portuguesa.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS COMUNIDADES TERENAS

O ensino de Língua Portuguesa para os indígenas teve seu início na época da colonização, fazendo parte de um projeto de colonização linguística com base no catolicismo jesuítico vigente entre os séculos XVI e XVIII, cuja intenção, segundo MARIANI (2004), era a de aproximar os colonos portugueses aos índios, para que estes pudessem ser convertidos de acordo com as intenções da Igreja Católica, força política, econômica e religiosa dominante.

Segundo RICARDO (1995), a Língua Portuguesa é falada atualmente por 99% da população brasileira. O autor afirma que essa realidade é imposta por uma política centrada na crença de que outras línguas levam a outras identidades e, dessa maneira, a identidade nacional brasileira estaria ameaçada se for reconhecido o direito ao uso de outros idiomas. E foi justamente essa ligação entre identidade e Língua Portuguesa, que acaba definindo os indígenas como não brasileiros, posicionando sua língua como uma língua estrangeira.

As comunidades indígenas têm adquirido alguns direitos na legislação brasileira, cuja prioridade é a valorização de sua língua e o direito ao ensino desta em suas escolas. Porém, tais conquistas ainda não se efetivaram em sua plenitude, uma vez que ao sair das aldeias, a Língua Portuguesa torna-se a única possível de ser usada pelos indígenas, mesmo em municípios onde a quantidade de falantes de língua indígena seja alta, como é o caso do município de Aquidauana.

NINCÃO (2008) acrescenta que os índios Terenas afirmam a relevância da aprendizagem da Língua Portuguesa, que é vista como um elo entre o índio e o não índio, de forma que ambos podem interagir por meio de um mesmo código linguístico, compreendendo dizeres e possibilitando a ampliação comunicativa em toda esfera social.

A preferência da utilização da Língua Portuguesa pelos Terenas se deve ao fato de que ela proporciona um novo “status” para o índio, facilitando sua inserção no mercado de trabalho, além de melhorar a sua interação social com o não índio e, conseqüentemente, proporcionar um favorecimento ao bem pessoal e comunitário, segundos os estudos realizados por RICARDO (1995).

SILVA (2010) corrobora os estudos de RICARDO (1995) e afirma que o povo Terena tem compreendido a importância da Língua Portuguesa como um bem social e um meio de sobrevivência, mesmo que no passado, a introdução dessa língua tenha ocorrido de maneira imposta e forçada, e sua própria língua tenha sido abandonada.

Porém, mesmo utilizando a língua oficial, os povos continuam sofrendo discriminações. Isso se deve ao fato, segundo MONSERRAT (1994), de que os indígenas imprimem marcas próprias de suas culturas na Língua Portuguesa, com o objetivo de revelar e, principalmente, manter sua identidade, como é o caso do uso de reiteraões que são típicos dos discursos indígenas, para enfatizar seu papel dentro de uma comunidade indígena, bem como para demonstrar o que pensa e o que sente. A autora afirma que o português do índio é um “português colorido e criativo”, uma variedade dialetal da Língua Portuguesa, assim como ocorre entre os falantes do português, não índios, que moram em diferentes regiões do Brasil.

MONSERRAT (2006) conclui que os direitos linguísticos indígenas devem incluir não apenas a garantia do direito ao uso da língua indígena, mas também o direito de não serem discriminados pelo uso da variedade dialetal, o português indígena.

Assim, apenas ter o direito assegurado de utilizar suas línguas maternas dentro das aldeias não é suficiente para restauração e revitalização da língua indígena. O seu uso, escrito e falado, deve ser incentivado também além dos limites das aldeias, em uma sociedade maior.

O BILINGUISMO UTÓPICO

Segundo a UNESCO (1953), a melhor forma de alfabetizar uma criança é através de sua língua materna. NAYSMITH (2002) acrescenta que o bilinguismo pode ser uma força positiva no desenvolvimento da criança, e que as capacidades desenvolvidas na língua materna podem facilmente ser transferidas para a segunda língua. Dessa forma, MATOS (2004) afirma que, quanto mais a escola valorizar, apoiar e desenvolver as línguas maternas e as culturas dos grupos minoritários, melhor será a sua integração escolar e mais fácil se tornará a aprendizagem de uma segunda língua, no caso, a Língua Portuguesa.

Estudos realizados por BITTENCOURT & LADEIRA (2000), mostraram que a língua falada pelo povo Terena é bastante variável, sendo que em algumas comunidades Terenas há o predomínio do “bilinguismo”, onde a Língua Terena é utilizada dentro das aldeias exclusivamente e em âmbito escolar.

Embora a legislação vigente enfatize a necessidade do desenvolvimento oral e escrito das duas línguas, indígena e portuguesa, uma maior atenção é reservada ao desenvolvimento da Língua Portuguesa.

Assim MONSERRAT (2006) compreende a língua indígena como um grande desafio. Segundo a autora, existe um discurso oficial, ou seja, uma política de educação bilíngue que serve como uma “prova pública do interesse e do compromisso do Estado em relação ao reconhecimento dos direitos das línguas indígenas”. Porém a autora alerta para o fato de que não existe uma política linguística específica para as sociedades indígenas, uma vez que as línguas indígenas são utilizadas basicamente na alfabetização e na produção de alguns materiais utilizados nas escolas indígenas, restringindo o seu uso no ambiente escolar. NAYSMITH (2002) afirma “para que uma língua minoritária tenha possibilidade real de sobrevivência, ela deve avançar os muros das escolas e ter um

lugar na sociedade, desempenhando um papel funcional”. O autor afirma que enquanto as línguas minoritárias não desempenharem um papel na vida pública, será muito difícil que elas alcancem prestígio e importância para permitir que seus falantes façam o uso destas em diferentes contextos sociais.

Além do restrito uso das línguas indígenas, há outro agravante. Segundo o MEC (1998b), a maioria das 1.392 escolas indígenas cadastradas até o ano de 1997, oferece ensino apenas até o Nível Fundamental. Ou seja, se os alunos indígenas desejarem continuar os seus estudos serão obrigados a estudarem fora de suas aldeias, seja em escolas rurais ou municipais, onde a Língua Portuguesa é o idioma oficial.

Segundo D’ANGELIS & VEIGA (1995), falta uma análise verdadeiramente crítica do papel desempenhado pelas escolas indígenas que, em muitos casos, parece estar em total descompasso com seus objetivos, visto que a maioria das escolas indígenas não utilizam suas línguas maternas durante os processos de escolarização e acabam por fortalecer o processo de extinção de suas próprias línguas.

Com a ausência de uma demanda social, as línguas minoritárias tendem a desaparecer. NAYSMITH (2002) afirma que a preservação ou revitalização de uma língua indígena não se resolverá na escola, mas dependerá da capacidade de resistência étnica desenvolvida pelo seu povo, onde o papel dos grupos indígenas dentro de uma sociedade deve ser redefinido, do ponto de vista socioeconômico, político e linguístico.

Dessa forma, MONSERRAT (2006) conclui que o maior desafio de um projeto de manutenção de uma língua consiste em demonstrar às comunidades indígenas e autoridades políticas que, dentro de uma luta pelo pluralismo cultural, os grupos étnicos são capazes de defender e reconquistar espaços vitais para suas culturas e línguas. Assim, a comunidade indígena terá que intervir e participar ativamente na formulação de planos e objetivos, aprimorando a escola como um espaço próprio ligado aos seus interesses e necessidades, para que ela possa cumprir um papel ativo nas comunidades indígenas e proporcione conhecimentos linguísticos, culturais e técnicos provenientes da sociedade brasileira.

Algumas iniciativas, depoimentos e manifestações de escolas e professores indígenas são apresentados por MONSERRAT (2006) e apontam para uma conscientização dos indígenas em relação ao papel de suas línguas nas escolas e, conseqüentemente, na sobrevivência de sua língua perante a sociedade. Dentre as manifestações apontadas pela autora, destacam-se: frequente solicitação de cursos específicos de capacitação para professores indígenas e de materiais produzidos em língua indígena, além do crescimento do número de projetos de educação escolar indígena em andamento que visam conscientizar sobre a importância de uma escola verdadeiramente bilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vítimas do preconceito, do descaso e da perseguição, os indígenas lutaram durante anos para que sua tradição fosse mantida, ao longo de séculos, desde o “Descobrimento do Brasil” até os dias atuais. Foram assassinados, retirados de suas terras, escravizados e obrigados a abandonar suas crenças, valores e sua língua. Embora tenham conseguido, em teoria, reverter esse quadro e (re)conquistar os seus direitos, na prática continuam sendo produtos da dominação da sociedade “branca”.

Com o presente artigo, conclui-se que políticas públicas foram criadas visando revitalização e manutenção de sua língua materna, e a representação de seu povo, porém apenas dentro dos limites das aldeias. Ao sair e adentrar em uma sociedade maior, sua língua materna novamente é ignorada, e mais uma vez sua identidade enquanto povo torna-se dispensável.

É necessário que as autoridades revejam os conceitos de bilinguismo e sua aplicabilidade na educação escolar indígena, para que a língua materna indígena seja não apenas um elo de aprendizagem de Língua Portuguesa, mas que seja valorizada, respeitada e incentivada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, C.M.; LADEIRA, M. E. **A história do povo Terena**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL- **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L0601-1850.htm>>. Acesso em 12 jan. 2011a.

_____ - **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm>. Acesso em 12 jan. 2011b.

_____ - **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 12 jan. 2011c.

_____ - **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/113987/decreto-26-91>>. Acesso em 18 jan. 2011d.

_____ - **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 18 fev. 2011e.

_____ - **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em 21 fev. 2011f.

CUNHA, M. C. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1992.

D'ANGELIS, W. R.; VEIGA, J. (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas: domesticação x autonomia**. In.: 10º Congresso de Leitura e Escrita. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

MAHER, T. M. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Org.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2005.

_____. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In.: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC-SECAD, 2006.

MAIA, M. **Manual de lingüística**: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. Brasília: MEC-SECAD, 2006.

MARIANI, B. **Colonização lingüística**: línguas, política e religião no Brasil (Séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (Século XVIII). Campinas: Pontes, 2004.

MARTINS, G. R. **Breve painel étnico-histórico de Mato Grosso do Sul**. 2ª ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2002.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Disponível em <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/bf986101be681e6504256cb5006e6164?OpenDocument>>. Acesso em 03 mar. 2011.

MATOS, I. A. Diversidade lingüística e o ensino da Língua Portuguesa. In.: Encontro Línguas no Espaço Europeu: novos desafios para professores de Línguas, 2004, Lisboa. **Anais**. Lisboa: ISPV, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: temas transversais. Brasília: MEC-SEF, 1998a.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC-SEF, 1998b.

MONSERRAT, R. M. F. Línguas indígenas no Brasil Contemporâneo. In.: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Índios do Brasil**. Brasília: MEC, 1994.

_____. Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In.: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC-SECAD, 2006.

NAYSMITH, J. A aula multicultural de língua: desafios aos conceitos de cultura e de língua. In.: MONIZ, António (Ed). **Professores de línguas face à mudança**. Lisboa: Edinova, 2002.

NINCÃO, O. S. **Kóho Yoko Hovôvo / O tuiuiú e o sapo: identidade, biletamento e política linguística na formação continuada de professores Terena.** 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – UNICAMP, Campinas, 2004.

OLIVEIRA, A. D. Referenciais sobre a população indígena sul-mato-grossense. In.: IV Simpósio sobre recursos naturais e sócio-econômicos do Pantanal, 2004, Corumbá. **Anais.** Corumbá: UFMS, 2004.

RICARDO, C. A. Os índios e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. IN: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). **A Temática Indígena na Escola.** Brasília: MEC-MARI-UNESCO, 1995.

SILVA, J. A. **Uma reflexão sobre Língua Portuguesa e o fenômeno da variação linguística na comunidade indígena Terena Sul-Mato-Grossense.** Web Revista Sociodialeto, ed. 1, 2010.

UNESCO. **The use of vernacular languages in education.** Paris: Unesco, 1953.