

QUE LÍNGUA(S) ENSINAR EM ESCOLA(S) DA ALDEIA?

*Prof^ª Dr^ª Maria Ceres Pereira**

RESUMO: *Reflexão de registros parciais de um projeto de pesquisa em andamento em uma escola municipal rural indígena da aldeia Jaguapiru/Mourados-MS. O foco é de Política e Planejamento lingüístico na busca de entender a tipologia proposta para “manutenção” das línguas indígenas das aldeias Jaguapiru e Bororó: Guarani, Guarani Nhandeva e Terena. O Projeto Político Pedagógico, neste momento e para este artigo, é o centro da discussão a partir do qual se pode explicitar a proposta de educação bilíngüe da maior escola da aldeia – Tengatui Marangatu (lugar do saber eterno).*

PALAVRAS-CHAVE: *educação, português língua estrangeira, multilinguismo.*

ABSTRACT: *This is a reflection about partial registers from a research project in progress in an indigenous agricultural municipal school of the Jaguapiru/Mourados-MS village. The focus is about the Politics and Linguistic Planning intending to understand the typology proposed to the native languages “maintenance” of the Jaguapiru and Bororó villages: Guarani, Guarani Nhandeva and Terena. The Pedagogical Politic project, at this moment and for this article, is the discussion center from which it can be explained the bilingual education proposal from the village biggest school - Tengatui Marangatu (place of perpetual knowing).*

KEYWORDS: *education, portuguese as a foreign language, multilinguism.*

UM CONVITE À DISCUSSÃO

Como professora da Licenciatura Indígena Intercultural Teko Arandu da FAED/UFGD e como professora de Prática de Ensino da Facale da mesma universidade, tenho me preocupado com as questões da(s) língua(s) das escolas. Principalmente porque, Dourados é um cenário plurilíngüe visto que há o português coexistindo com as línguas indígenas Guarani, Guarani-Nhandeva e Terena além da línguas de fronteira e de imigração. Assim, que língua ensinar, como fazer, que tipologia para este cenário que, inserido em um cenário macro, se vê como “monolíngüe”?

Inserida no Programa de Mestrado em Letras/Unioeste oriento um trabalho de mestrado que se volta a um estudo do Projeto Político Pedagógico de uma escola da Aldeia Jaguapiru. Este estudo em desenvolvimento por OLIVEIRA, A. S.(2008) certamente contribuirá para a discussão da política e planejamento lingüísticos em cenários como o apresentado.

* Professora Doutora da FACALE – Universidade Federal da Grande Dourados

Dourados é o município onde se desenvolve este estudo. Trata-se de uma cidade do Mato Grosso do Sul, onde as aldeias estão cerca de 10km da área urbana do município, entre o entroncamento que liga os municípios de Dourados e Itaporã. Portanto, entre dois municípios distintos e suas respectivas áreas urbanas. As etnias que vivem nestas aldeias (Jaguapiru e Bororó) são Guarani, Kaiowá e Terena. Registros dão conta que a aldeia foi criada pelo Decreto de Lei 401 de 03/09/1917 possuindo uma área de 3.530 ha. Atualmente o quantitativo populacional chega a 8.223 habitantes (há divergência neste número e entre os indígenas dizem chegar a quase 13.000) número que eleva Dourados a maior cidade em número de população indígena brasileira. A distribuição destes grupos étnicos se coloca da seguinte forma: 4.819 índios Guarani /Kaiowá, 1.300 guarani ñandeva resultando em 6.119, acrescentando-se 2.104 da etnia Terena.

O estatuto de maior cidade em termos numéricos gera dificuldades, compromissos e, sem dúvida, a necessidade de pesquisas de toda ordem, no caso, interessa estudar questões de política e de planejamento lingüístico visto que o bilingüismo indígena se coloca de formas diferentes: Guarani e Kaiowá são intercompreensíveis, o que, provavelmente, garanta a vivacidade da língua guarani. Contudo, o Terena vem perdendo sua língua encontrando a mesma falada entre os mais idosos. Crianças e jovens não a usam mais. Diante do exposto podem-se levantar perguntas: que tipo de escola é desejada? Deseja-se uma escola para indígenas ou uma escola indígena? Que papel a escola assume na preservação, manutenção ou deslocamento das línguas da comunidade? Que papel e estatuto têm a língua portuguesa nas escolas da aldeia? Que qualificação profissional tem os profissionais envolvidos nas escolas das aldeias?

Deu-se destaque ao fato de as aldeias de Dourados estarem localizadas entre dois municípios e a proximidade geofísica entre as áreas urbanas dos citados municípios. Há decorrências positivas e negativas que passarei a pontuar a seguir.

As áreas urbanas apresentam uma infra-estrutura considerada boa para o cidadão douradense: ruas asfaltadas, cidade arborizada, salas de cinema, teatro municipal, shopping. Enfim, oferece opções para lazer e cultura. Todavia, embora não haja placas proibitivas, os indígenas não se sentem convidados a desfrutar destes espaços. Não os vemos, por exemplo, nas salas de cinema e tampouco no shopping onde algumas de suas produções artesanais são expostas. Não os vemos no teatro municipal, onde suas tradições culturais não são apresentadas.

Apesar de a cidade apresentar atrativos, oferece em contrapartida problemas que toda a cidade em desenvolvimento, hoje, vem sofrendo – o crescimento do alcoolismo e das drogas. Dada a proximidade entre as aldeias e a área urbana, estas problemáticas se estendem. Assim, nas aldeias têm ocorrido muito problema com alcoolismo e com drogas. Em

conseqüência disto o nível de violência aumentou a tal ponto que os alunos da Educação de Jovens e Adultos tiveram seus horários de aula alterados. Iniciando as atividades às 18:00 para, sem intervalo, encerrarem, às 21:00. Não podem sair sozinhos porque temem emboscadas, agressões, assaltos. Saem sempre em pequenos grupos. Outro problema decorrente da proximidade é a situação lingüística. Dizendo de outra forma, o rádio, a tevê, enfim, os meios de comunicação de massa entram na aldeia, invadem os lares e seduzem jovens e crianças aos padrões culturais dos não índios. E, nesses espaços, a língua dominante é, “naturalmente”, o português. Diz-se desta forma porque, apesar de o contexto ser bilíngüe para além da questão indígena, a proximidade da fronteira com o Paraguai, esta região assim como o país se vêem como “monolíngües”.

Esta complexidade traz na sua subjacência questões dicotômicas que nos levam a pensar em quando a maioria se faz minoria e vice-versa. Conforme colocado, as aldeias de Dourados têm uma representatividade demográfica alta em termos das etnias indígenas, o que eleva Dourados a um estatuto de maior cidade com população indígena conforme já mencionado. Todavia, esta maioria fica minorarizada e junto com os povos, as línguas igualmente se colocam em desigualdade, limitadas as funções sociais dentro dos limites das próprias aldeias. A literatura escrita em suas línguas ainda é limitada, os materiais de ensino são prioritariamente em português. Assim, conforme já colocado, o apelo ao uso do português se coloca em praticamente todos os níveis e instâncias sociais.

A discussão de uma política lingüística tem surgido, pressionada, principalmente, pelo movimento dos professores indígenas. Movimentação que defende a qualificação do profissional da educação indígena e a manutenção das línguas praticadas nas aldeias. Portanto, há uma consciência da política lingüística embora não esteja explicitada teoricamente. E, embora haja este movimento político organizado com conquistas relevantes e o engajamento na luta pela preservação de língua e cultura, não há um estudo sistemático sobre o tipo de “educação bilíngüe” e se, de fato esta proposta existe claramente colocada para os responsáveis pela implementação da mesma. Igualmente, não se tem registro de pesquisa nas escolas das aldeias sobre o ensino da língua pautado por um projeto político pedagógico.

Um exemplo pode ser trazido da discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola polo da aldeia de Dourados. O PPP deve nortear as ações relacionadas às línguas da comunidade que se fazem representar na escola. Assim, a escolha de uma Política Lingüística manifestada no Planejamento lingüístico posteriormente, deve ser precisamente explicitada. Para fins de ilustração e discussão, passo a apresentar uma parte do que consta no PPP em questão.

Na introdução do PPP, lê-se o seguinte:

*A Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu – Polo, atende crianças da Reserva Indígena Jaguapiru e Bororo sendo de três etnias: Kaiowá, Guarani e Terena e está disposta a concretizar este projeto, dando subsídios pra **manter** (grifo meu) o Projeto Político Pedagógico Bilíngüe G/K e para isso precisa da colaboração de todos da comunidade escolar. É necessário antes de tudo, que se conheça a realidade local.
(Pré-versão – 2007)*

Percebe-se neste excerto que a clareza quanto a representatividade das línguas se confunde em alguns momentos, por exemplo: ressalta-se no início a presença de três etnias (G/K/T), mas, logo a seguir, na busca por uma **educação bilíngüe**, a língua Terena não aparece. Ao avançarmos a leitura, encontraremos na parte destinada ao ensino de línguas, outro apagamento da língua Terena e uma espécie de proposta de manutenção fraca de bilingüismo institucional como se pode perceber abaixo: *A alfabetização para os alunos desta Unidade Escolar e extensões será monolíngüe no idioma materno do aluno, guarani ou português.* (PPP p.28 – 2007).

A idéia aqui colocada é de que ao aluno haverá a garantia de que o início de sua escolarização será na língua que traz de sua casa, de sua família. Contudo, a língua Terena não é mencionada. E, este apagamento reaparece, na mesma página – *A alfabetização na língua G/K para os alunos falantes da mesma língua em suas famílias, deverá ter início desde a pré-escola ou 1º e 2º anos, com registros escritos utilizando a linguagem habitual do seu “tekohá”, através de cânticos, dramatizações(...)* Conforme posto, novamente, a preocupação em relação à língua se volta para o Guarani/Kaiowá. Certamente várias questões concorrem para que haja este posicionamento: primeiramente pelo fato da não serem intercompreensíveis como o Guarani/Kaiowá são; uma segunda razão, poderia se respaldar em questões políticas de disputas entre estas etnias que precisam dividir o mesmo espaço físico da aldeia, inclusive, freqüentando a mesma escola e, por outro lado, na própria escola onde trabalham professores Guarani/Kaiowá/Terena, os do primeiro grupo são falantes de tais línguas, os Terena, por sua vez, entendem mas não falam a língua o que os coloca em uma situação de bilíngües passivos. Nesse caso, dificultando o trabalho lingüístico com os alunos. Há, contudo, manifesto no documento uma tipologia de educação bilíngüe que reflete a preocupação em preservar as línguas da comunidade. Assim, a leitura do documento evidencia esta intenção conforme a seguir:

Proposta de Ensino Bilíngüe Escola Tengatui Marangatu

Pré-escolar 1º ano 1º ano	ensino monolíngüe na língua materna do aluno
3º ano	introdução da 2ª língua - o português
3º ao 5º ano	ênfase em leitura e escrita em língua portuguesa a alunos falantes de Guarani/Kaiowá
4º ao 9º ano	línguas Guarani/Kaiowá disciplina curricular com carga horária de 2 c/h
6º ao 9º ano	oferta de língua estrangeira (espanhol), sendo opcional ao aluno a escolha pela língua inglesa via convênios e Programa de Monitoria e Ensino com universidades locais.

Conforme já colocado, as línguas se apresentam ao longo do PPP de forma diferenciada (o que é passível de estudo), e ao olharmos para o quadro acima, evidencia-se a presença do português como 2ª língua e do Guarani e Kaiowá. A língua Terena não aparece em momento algum da proposta pedagógica da escola.

Esta é uma tipologia fraca de bilingüismo, conforme anunciado. Diz-se desta forma porque as línguas indígenas do cenário macro na aldeia não aparecem como línguas através das quais conteúdos didáticos sejam ministrados, exceto nas séries destinadas à alfabetização. O português ganha um espaço majoritário a partir da fase de alfabetização e passa a ser a língua veículo de ensino dos conteúdos didático-pedagógicos e as línguas indígenas passam a ter carga horária reduzida a 2 horas semanais a exemplo da presença das línguas estrangeiras nas matrizes curriculares (como o inglês na maior parte das escolas de ensino fundamental). Destaca-se que, desta forma, as línguas privilegiadas na proposta se encaminham para a manutenção, embora fraca.

Levando em conta o momento em que o direito lingüístico prevê às populações indígenas o amparo para a manutenção e preservação de suas línguas e culturas, tem-se, paralelamente o direito a uma educação intercultural e diferenciada. Documentos como o RCNEi firmam esta necessidade a partir de orientações centradas, principalmente, na preservação das línguas. Destaca, entretanto, uma imagem produzida no cenário social de que uma outra língua que não a da escola será prejudicial à escolarização cuja língua de ensino é o português. Assim que há pais que questionam professores na escola sobre a razão para ensinar “guarani” ou outras das línguas tendo como argumento o fato de *já falarem* a língua. O RCNEi mostra

que esta não é uma imagem localizada, mas que se apresenta em outras comunidades indígenas conforme se vê:

As línguas indígenas eram vistas como o grande obstáculo para que isso (a integração lingüística escola/comunidade) pudesse acontecer. Daí a função da escola era ensinar os alunos indígenas a falar e a ler e escrever em português. Somente há pouco tempo começou-se, em algumas escolas, a utilizar as línguas indígenas na alfabetização (...) (RCNei:2005 p.119)

A perspectiva que se colocava ia em direção ao fortalecimento do monolíngüismo português e o apagamento da(s) língua(s) indígena(s) local. E por certo que estas práticas contribuíram sobremaneira para que muitas línguas indígenas caíssem em declínio. Não se tem dados levantados, mas há uma probabilidade de que esta seja uma prática que tenha minorizado a língua Terena nas aldeias de Dourados. Por certo que a escola não tem, talvez, um poder e uma abrangência tão grande. Contudo, ao privilegiar uma língua em detrimento de outra, fica explicitado aos alunos o estatuto de uma sobre as outras e as conseqüências podem ser diversas: desinteresse pela língua apagada na/pela escola; sentimento de que esta língua é “menor”; vergonha da língua de origem. Um exemplo pode ser percebido por uma “fala” de um professor Poyanawa/AC:

A língua hoje, para mim, é um documento. Eu não falava. Tinha vergonha. Meu velho pai falava. Hoje eu já falo. Sei muitas coisas e sei ensinar para quem quiser dessa meninasadas. E já tenho até (grifo meu) essa língua escrita no papel, mesmo que ainda tenha alguns erros para consertar (...) (Mário Cordeiro In: RCNei 2005:120)

Nessa fala representativa pode-se perceber o valor e o papel que a língua passa a ter via escola. Isto é possível abordar tendo em vista o marcador discursivo *até* escrita a língua tem. Ora, a escrita faz maior sentido quando ligada a questões de letramento formal cujo locus privilegiado é a escola. Veja que o professor reafirma o lugar da escrita quando diz que a mesma aparece *no papel*. Nessa dimensão, deixa de ser e ter um papel oral que, de alguma maneira retira o estatuto de língua como ele mesmo complementa sua fala: *Hoje o vereador e o prefeito ficam admirados com a Língua. Com essa escrita. Acho que ficam pensando: “Esses caboclos têm uma língua mesmo”*. O estatuto de língua está, portanto relacionado a escrita e questões de autoridade – o vereador e o prefeito que passam a valorizar a língua como língua a partir da sua escrita.

Assim, com estas relações entre língua e as imagens sociais colocadas, os RCNei passaram a nortear o ensino que valorize as línguas das comunidades indígenas. Nesse sentido a valorização se dá na inclusão das línguas indígenas no currículo escolar:

A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira

Com base nessa orientação, a reelaboração do PPP da Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu optou pela busca do fortalecimento das línguas da comunidade local muito embora, ainda se coloquem em desequilíbrio como já comentado em relação ao Terena.

O apagamento das línguas indígenas tem uma história de longa data em cuja subjacência estão as questões de ideologia, de poder e, inevitavelmente de política lingüística em que o português passou a ganhar o estatuto de “a língua”. Tomando novamente os RCNei veremos que esta explicitação histórica remonta ao período de “descobrimento do Brasil” período em que, no país havia entre 6 a 10 milhões de índios. Juntamente com eles suas 1.300 línguas faladas, aproximadamente. Hoje, conforme a mesma fonte, a população indígena não chega a 300.000 e de suas línguas nativas cerca de 180 persistindo vivas. Esses dados numéricos revelam uma guerra lingüística violenta de apagamento, das línguas indígenas. Sem dúvidas essa “guerra” não se limita a questão da língua, ela é um fator. Paralelamente estão as relações de poder, a luta pela formação escolar, acadêmica de qualidade, a luta pelo “tekohá” (sua terra).

Em termos ideológicos o apagamento das línguas indígenas se amparava em uma política lingüística cuja base buscava a “integração dos povos indígenas” e a língua se punha como obstáculo. E, nessa direção, a escola passou a ter um papel importante visto que, no imaginário de alguns pais indígenas, outra língua “atrapalharia” a aquisição de conhecimentos na escola.

Mas se estamos concordando que é necessário praticar a manutenção das línguas indígenas na escola e/ou a revitalização, e entendendo que nesse caso é preciso um planejamento lingüístico próprio, equilibrado e objetivo, precisaremos levar em conta o trabalho didático pedagógico voltado para as duas línguas (mais fortes no cenário escolar). O RCNei traz, nesse sentido uma orientação de cunho sociolingüístico cujas práticas se voltam para a análise lingüística dos usos das línguas (portuguesa e indígena):

Os alunos indígenas também podem comparar os modos como índios e não-índios se comportam quando usam, oralmente, a(s) língua(s) do seu repertório verbal. Cada sociedade estabelece suas próprias convenções sociolingüísticas: cada sociedade determina quem pode falar e em que situações; quando os falantes podem interromper uns aos outros e quando não devem fazê-lo; de que modo as pessoas devem falar em público, devem se apresentar, devem se cumprimentar, agradecer etc... RCNei 2005: 148)

São orientações de caráter sociolingüístico, mas que, em seu bojo, trazem representações sociais, um código de etiqueta cultural relevante ao ensino de língua(s). Em situações pragmáticas estes conhecimentos são exigidos em atividades institucionais e sociais.

Como anunciado no início, este projeto está em andamento e aponta para questões relevantes em termos da discussão com coordenadores e direção da escola. Discussões essas que vem amadurecendo para uma tipologia não somente de manutenção fraca como venho tipificando, mas que, mostra uma direção para uma manutenção mais ampla e de resgate da língua Terena que vem rapidamente sendo deslocada.

REFERÊNCIAS

MEC – *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília. DF. 2005

OLIVEIRA, G. M. *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos*. Mercado de Letras. SP. 2003

ORLANDI, E. P. (org.) *Política Lingüística no Brasil*. Pontes. Campinas. SP. 2007

SALANOVA, A. e VEIGA, J. *Questão de Educação Escolar Indígena*. ALB – Núcleo de Educação Indígena. FUNAI. 2001