

Etnografia Escolar na Reserva Indígena de Dourados: A problemática da língua materna

Katia Regina Moura de Castro¹

Resumo: Com base na pesquisa que estou realizando no mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFGD, pretendo apresentar algumas reflexões no que tange à manutenção e ao fortalecimento da língua materna dos Guarani, Kaiowá e Terena. Diante da complexidade existente na Reserva Indígena de Dourados, as línguas indígenas vem sofrendo um grande impacto devido à pressão da língua portuguesa sobre o cotidiano indígena, seja laboral ou de simples convivência com o entorno. A Reserva Indígena de Dourados possui duas Aldeias: Aldeia Bororó e Aldeia Jaguapiru. Sua criação é resultado de um projeto evidente de colonização e civilização que desconsiderou as especificidades étnicas e culturais de cada povo ali confinado: Kaiowá, Guarani e Terena. Foi ainda estimulada pela política indigenista oficial a interação forçada com a sociedade circundante a fim de promover e acelerar a integração, especialmente dos Guarani e Kaiowá, aos costumes da sociedade local e nacional. Portanto podemos notar o quanto a vida interna nas aldeias foi e continua a ser influenciada pelo contato externo com os não índios, que com certeza interfere na língua materna falada, mas também pela ação da escola e de outros agentes, sejam religiosos, civis ou do estado brasileiro. Entretanto, como é possível perceber através da investigação em curso, a escola pode ser um espaço de revitalização das línguas indígenas, processo garantido pela Constituição Federal de 1988 e por políticas públicas para a educação escolar indígena, como a Ação Saberes Indígenas na Escola e cursos de formação específicos, como a Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* e Normal em Nível Médio Ára Verá.

Palavras chave: língua materna; educação escolar indígena; Guarani Kaiowá e Terena.

A língua materna é a alma da pessoa (TAYLOR, 2016)

Introdução

A historiografia brasileira estima que por volta de 1500 haviam aproximadamente cinco milhões de indígenas², povos que possuíam uma diversidade muito grande, cada uma com suas características culturais, linguísticas e educacionais diferentes da sociedade não indígena.

As sociedades indígenas brasileiras segundo “os estudos históricos do etnólogo Curt Nimurndaju registraram que antes da colonização européia existiam cerca de 1400 grupos indígenas [...]” (VIEIRA, 2013, p.13).

¹Mestranda no Programa de Pós-graduação em História/PPGH da Faculdade de Ciências Humanas/FCH da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD.

² VIEIRA, 2013, p. 13

Estima-se que nestes 500 anos de colonização, “cerca de mil línguas se perderam devido ao desaparecimento físico dos falantes, em decorrência de epidemias, extermínio direto, escravidão, redução de territórios, destruição das condições de sobrevivência e aculturação forçada, entre outros fatores que sempre acompanharam as frentes de expansão desde o período colonial até nossos dias” (SEKI, *impulso* nº 27, p. 238).

Como resultado deste apagamento histórico, “restaram 243 povos e 180 línguas, em muito essa realidade se deve aos próprios povos indígenas que, por mecanismos próprios de defesa e resistência, têm tentado sobreviver, mesmo contra o próprio projeto de nação desenhado pelos dominadores ainda nos tempos coloniais.” (MARTINS;KNAPP;SALES, 2016, p. 307). Sendo que muitas destas línguas se encontram em risco de extinção, e as línguas Guarani e Kaiowá se encontram em nível de vitalidade vulnerável³ e a língua Terena esta seriamente em perigo⁴ (MARTINS;KNAPP;SALES, 2016).

O Brasil é um país onde existem e já existiram muitas outras línguas, mas a língua que predomina é a do colonizador, a língua portuguesa. Historicamente muitas línguas minoritárias, as línguas indígenas, foram se apagando, se silenciado, assim, se sobrepondo a língua nacional. “Constata-se que a perda de uma língua indígena muitas vezes acontece muito rapidamente, num espaço de três gerações, onde a comunidade antes monolíngue em língua indígena, se torna bilíngue (português/língua indígena) e depois volta a ser monolíngue novamente, só que desta vez, em língua portuguesa. Isso acontece quando poucos são falantes ou quando os pais não mais se comunicam com os seus filhos usando a língua materna. Nesse cenário, comprova-se que de certa forma, a escola contribuiu para o desprestígio das línguas faladas” (BROSTOLIN, 2003, p. 29).

Portanto a realidade atual das línguas indígenas no Brasil é o reflexo de atos desenvolvidos e realizados por não índios. O desafio hoje é a partir das políticas públicas revitalizar os saberes e as línguas indígenas. Todo esse cenário de luta e conquista se inicia na década de 1970, e se fortalece no final da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988, garantindo aos povos indígenas o direito a igualdade e alteridade.

³(MARTINS; KNAPP; SALES, 2016, p. 313)Com base, principalmente no critério transmissão integracionista da língua, foram estabelecidos 6 níveis de vitalidade para as línguas pesquisadas pela UNESCO: [...] Nível 2 – **Vulnerável**: a maioria das crianças fala a língua, porém seu uso pode estar restrito a determinados contextos (familiar, rituais religiosos, etc);

⁴ Nível 4 – **seriamente em perigo**; somente os avós e as pessoas das gerações mais velhas falam a língua. Os parentes adultos dessas pessoas, embora compreendam, não falam entre si, tão pouco com os filhos.

O imaginário e o real da complexidade da Reserva Indígena de Dourados/MS⁵

Entre os anos de 1915 e 1928, o Governo Federal demarcou oito pequenas extensões de terra para usufruto dos Kaiowá e Guarani, perfazendo um total de 18.124 ha, com o objetivo de confinar os diversos núcleos populacionais dispersos em amplo território ao sul do atual Estado de Mato Grosso do Sul. Essas reservas, demarcadas sob a orientação do Serviço de Proteção aos Índios, SPI, constituíram importante estratégia governamental de liberação de terras para a colonização e consequente submissão da população indígena aos projetos de ocupação e exploração dos recursos naturais por frentes não-indígenas. Ignorou-se, na sua implementação, os padrões indígenas de relacionamento com o território e seus recursos naturais e, principalmente, a sua organização social (BRAND, 2004,p.138).

Em 1917 é criada a Reserva Indígena de Dourados. “Porém, obteve o título definitivo somente em 1965⁶. De acordo com o relatório apresentado pelo auxiliar do posto do SPI Genésio Pimentel Barbosa, em 1927, esta área foi reservada aos índios Kaiowá, “junto ao patrimônio de Dourados” (TROQUEZ, 2006, p. 33 *apud* MONTEIRO, 2003, p. 97).

Como podemos notar em um primeiro momento a Reserva Indígena de Dourados, foi reservado aos Kaiowá, grupo “tradicionalmente” predominante na região.

A Reserva era administrada pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), um órgão criado em 1910, com a finalidade de proteger os índios, que são considerados relativamente incapazes pela legislação vigente e necessitam de tutores, que por sua vez, facilitaram e colaboraram com as frentes de ocupação agropastoril. Assim, o indígena passa a ter sua mão de obra explorada, induzidos por aqueles que deveriam protegê-los.

A Reserva Indígena de Dourados possui duas Aldeias: Aldeia Bororó e Aldeia Jaguapiru. A criação da Reserva Indígena de Dourados é resultado de um projeto evidente de colonização e civilização que desconsiderou as especificidades étnicas e culturais de cada povo ali confinado: Kaiowás, Guaranis e Terenas. E ainda foi estimulada pela política indigenista oficial a vinda de outros povos como os paraguaios e não indígenas, a fim de promover a integração “especialmente dos Guarani/Kaiowá, aos costumes da sociedade local

⁵ O Mato Grosso do Sul conta com “a segunda maior (população indígena) do Brasil” (TAVARES; SANTOS, 2012, p. 117).

⁶De acordo com Monteiro (2003, p. 39): “As terras compreendem 3.539 ha e estão tituladas de acordo com o Decreto nº 404 de 03/09/1917 e registradas às folhas 82, do livro nº 23, em 14/02/1965, no Cartório de Registro de Imóveis; na Delegacia Especial de Terras e Colonização de Campo Grande em 26/11/1965, conforme despacho do Secretário de Agricultura do Estado de Mato Grosso de 23/11/1965”. De acordo com Wenceslau, “a doação feita pelo presidente da Província de Mato Grosso”, era de um lote de 3.600 ha. Porém, no processo de demarcação, “61 ha foram perdidos para proprietários circunvizinhos” (WENCESLAU, 1990, p. 113 - 115).

e nacional o mais rápido” (LOURENÇO, 2008, p. 66). Este processo resultou em uma superpopulação, em função do crescimento das famílias, gerando a necessidade do trabalho assalariado fora da Reserva.

A ocupação da Reserva Indígena de Dourados se fez de modo muito violento, devido à resistência dos povos indígenas que não aceitavam ser tirados de suas terras tradicionais para serem confinados. O modo de ser destes povos foi profundamente desconsiderado, silenciando-as e apagando-as. As transformações ocorridas levaram a adaptações culturais, para se manter viva a identidade destes povos. Pois, foi imposta a estes povos uma nova maneira de organização (forçada) econômica, social, política e linguística.

A política indigenista da época previa a integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Eram políticas que depreciavam as sociedades indígenas, pois desconsideravam o seu contexto histórico no pressuposto de que estavam fadados ao desaparecimento. Era uma política que visava ao índio deixar de ser índio. Essa complexidade paira até hoje na vida de muitos indígenas. Recentemente em uma conversa com um professor indígena, ele me expôs que em um período de sua vida quis deixar de ser índio.

O imaginário de toda esta complexidade se deu por políticas que desconsideraram o contexto das sociedades indígenas, pois, eram tidos como povos sem história, fadados ao desaparecimento.

O direito a alteridade: reflexos antes e pós Constituição Federal de 1988 na construção de Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena

O modelo integracionista de educação escolar para o índio no Brasil está associado historicamente ao binômio proselitismo doutrinário (religioso ou não) e preparação para o trabalho. Com esse intuito, atuaram as missões católicas, as escolas pombalinas, a educação positivista e mais recentemente, os missionários e linguistas de diferentes confissões (SECCHI, 137).

Na década de 1950, passa a ser integrado “nos países de terceiro mundo novos instrumentos jurídicos e novos objetivos para a educação escolar das populações tribais e semitribais” (SECCHI, p. 137). A convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT/1957), aconselhou, entre outros instrumentos,

[...] a garantia de educação em todos os níveis (art.21); a realização de estudos antropológicos prévios à elaboração de programas escolares (art. 22); a alfabetização em língua materna seguida de educação bilíngue (art. 23); e uma campanha de combate ao preconceito (art.25). Porém os artigos 24 e 26 não esconderam o antigo paradigma integracionista. Vejamos:

Art. 24. O ensino primário deverá ter por objetivo dar as crianças pertencentes às populações interessadas conhecimentos gerais e aptidões que a auxiliem a se integrar na comunidade nacional.

[...]

Art. 26 – 1. Os governos deverão tomar medidas[...] com o objetivo de lhes fazer conhecer seus direitos e obrigações no que diz respeito ao trabalho e os serviços sociais (SECCHI, p 137-138).

Mas estes dispositivos ingressaram no mundo jurídico no Brasil na Constituição Federal de 1988. Prevendo a garantia do direito à igualdade e o direito à alteridade aos povos indígenas, conforme o “Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar os seus bens” (CF 1988, p73, VADE MECUM).

Neste contexto político, no concernente às conquistas legais impetradas pelos povos indígenas à CF de 1988, o direito a uma educação escolar diferenciada é muito recentes. A CF de 1988 e os códigos complementares proporcionaram “um detalhamento de leis que anunciam e encaminham possibilidades para uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, reconhecendo o direito dos povos indígenas manterem suas identidades étnicas, fazendo uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (SANTANA *apud* BERGAMASCHI, 2005).

O direito supracitado ainda assim carecia de maiores explicações, e estas passaram a se formalizarem na década de 1990 com a construção de políticas públicas voltada para a educação escolar indígena. Assim, é inserido neste cenário político normas no âmbito educacional na construção de políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena.

E uma destas transformações implicou no ano de 1991, na transição da educação escolar indígena que até então era feita pela FUNAI para o MEC, pois,

Havia uma grande esperança de fato a escolarização indígena tivesse respaldo técnico e financeiro do MEC, e que esse ministério coordenasse as funções de normatização e gestão das escolas indígenas. Contudo, o que aconteceu foi a distribuições das escolas indígenas para responsabilidade de Secretarias Estaduais e Municipais, e essas em nada estavam preparadas para coordenar as escolas indígenas (KNAPP, 2011, p. 60).

A educação indígena passa a ser gerida pelo MEC, passando a ter a obrigatoriedade de refletir sobre a organização e disposição de ações no campo educacional, efetivando um ensino diferenciado, valorizando o contexto de cada sociedade indígena, incumbindo as secretarias estaduais e municipais a tarefa de administrar estas escolas conforme a CF 1988, a LDB e o PNE.

Na década de 1990, em culminância a CF 1988 é criada Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

A Partir da LDB, são definidos os princípios e fins da educação nacional, e no seu Art. 3º, inciso XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)”

E ainda traz na redação do documento:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à **cultura e de assistência aos índios**, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de **educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas**, com os seguintes objetivos:

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

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

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da **educação intercultural** às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as **práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena**;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver **currículos** e programas **específicos**, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Portanto, somente a partir da LDB, que se admite o direito à educação escolar bilíngue e intercultural. E diante da Lei podemos analisar a importância da comunidade indígena na construção do currículo, assim incorporando a cosmologia e a essência de cada comunidade conforme o contexto de cada grupo.

Além da LDB, o Plano Nacional de Educação trás no seu texto, no §4 do Art. 7º da Lei 13.005/2014 a seguinte redação:

§4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

O PNE estabelece e prevê estratégias como podemos observar na redação da Lei 13.005/2014:

Art. 8º Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I – assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II – **considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas** e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural (grifos nossos).

O PNE estabelece à necessidade de se considerar as especificidades da comunidade indígena, visando que esta modalidade de ensino considere o seu território étnico-educacional, valendo-se e respeitando a identidade, a língua materna de cada comunidade, e garantindo a participação da comunidade envolvente.

Entre outras importantes ferramentas para as políticas públicas aventadas na década de 1990, que normatizam as leis já citadas, temos: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, os RCNEIS em 1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN's que em seu volume dez, do Ensino Fundamental, tem a temática da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, elaborado em 1997.

Mas todo esse cenário político se construiu a partir das lutas dos movimentos indígenas do Brasil, iniciada na década de 1970/1980, “culminando na elaboração da política nacional de formação de professores indígenas, e também resultado do movimento indígena regional e estadual, especificamente no Mato Grosso do Sul, que emergiu fortemente na década de 1990” (SOUZA, 2013, p. 88).

No ano de 1997, é encaminhada a Secretaria de Educação a proposta de Magistério específico para as etnias Guarani/Kaiowá. Este trabalho inicial se desenvolveu por várias ações e articulações, entre o movimento Guarani/Kaiowá e o poder público (SOUZA, 2013).

Assim, no ano de 1999 é iniciada a primeira turma do curso de formação de professores específica Kaiowá e Guarani, denominado Ára Verá (espaço/tempo iluminado. E no ano de 2002, formou a primeira turma com 76 professores.

E as lutam não param aí, no ano de 2006, foi implementada a Licenciatura Intercultural denominada Teko Arandu (viver em sabedoria) na Universidade Federal da Grande Dourados.[...] As áreas específicas que compõem esta licenciatura são: linguagens, ciências da natureza, ciências sociais e matemática. Os eixos norteadores na qual se sustentam

o currículo são *Ñe'ẽ* (língua), Teko (jeito de ser, aqui visto como identidade) e Tekoha (território) (BENITES, 2014, p. 74).

O Ára Verá e a Licenciatura Intercultural alicerçam a política pós Constituição Federal de 1988. E estes avanços se deram por muita luta. E a formação de professores vem para fortalecer as escolas, para colocar as políticas públicas em ação resultando no aumento de professores indígenas para a real efetivação dos saberes indígenas e da alfabetização da língua materna.

A problemática da língua materna

Para a sociolinguística, a língua existe enquanto interação social, (re) criando-se e (trans) formando-se em função do contexto sócio-histórico [...] (MELO, 2013, p. 1) (grifos meu)

A língua materna tem como problemática a sua aceitação em alguns grupos minoritários falantes da língua materna, que consideram mais importante a língua majoritária, a língua portuguesa. O fato é perceber que desenvolver na criança, primeiro as competências comunicativas em sua primeira língua e depois em uma segunda língua não a impede de falar o português, pelo contrário, dá condições de apreender melhor a segunda língua.

A aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo e do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais. A Língua Materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia-a-dia (SPINASSÉ, 2006, p. 3)

Nesta expectativa o bilinguismo se torna necessário para as sociedades indígenas em contato com as sociedades não indígenas. E é evidente que o ensino da língua materna facilita o processo de aprendizagem da criança, no seu processo de alfabetização.

Assegura que a língua materna da criança é adequada desenvolvida antes de preocupar-se com o progresso em segunda língua. Isso implica que a primeira língua é tão instrumental para o bem-estar emocional e escolar da criança que seu desenvolvimento tem que ser visto como uma alta, senão a mais alta, prioridade nos primeiros anos de escolarização (SWAIN, p.2).

Assim, podemos apontar que a alfabetização na língua materna é a mais adequada, e corrobora com que haja um melhor desempenho da segunda língua.

[...] o que interessa às sociedades indígenas é um processo escolar de manutenção linguística, em que o ensino bilíngue aponte para o fortalecimento, mas, mais ainda, para a possibilidade de desenvolvimento de suas línguas maternas como instrumento eficiente de afirmação de sua identidade socioeconômico-cultural frente à sociedade majoritária (MONSERRAT, 1994, p. 12).

Portanto, a educação escolar indígena é um desafio para os professores indígenas, pois, para que se estabeleça uma educação escolar diferenciada, é necessária formação específica aos mesmos. E para isso é necessário e “de extrema importância o trabalho conjunto e a ajuda mútua entre índios (alunos/professores-em-formação) e não índios (acessores/especialistas de distintos campos), pois a rigor todos ainda estão engatinhando” MONSERRAT, 1994, p. 13).

No trabalho de campo⁷ até o presente momento realizado havia realizado uma rede de fontes com 12 professores⁸, mas foram realizadas 10 entrevistas, como pode ser observado no quadro abaixo:

Professor (a)	Etnia	Língua	Etnia dos pais	Etnia do Conge	Quantidade de filhos
1	Guarani	Guarani/Português	Pais adotivos não índios	Separada Não indígena	2
“2”	Terena	Português	Terena		3
“3”	Terena	Português	Mãe Terena PaiKadwél	_____	_____
“4”	Guarani	Português/Guarani	Pai Guarani Mãe não índia		2
5	Terena	Português	Pai Terena Mãe Guarani	Guarani	2
“6”	Guarani	Português	Pai Guarani Mãe Terena	Kaiowá	4
7	Kaiowá	Guarani/Kaiowá Português	Kaiowá		_____
8	Guarani	Guarani/Português	Pai Guarani Mãe Terena		_____
“9”	Kaiowá	Português	Pai Kaiowá Mãe Guarani	_____	_____
“10”	Terena	Português/Guarani	Pai Terena Mãe Guarani	Guarani	
11*	Guarani	Guarani/Português	Guarani	Kaiowá	3
12*	Kaiowá	Kaiowá/Português	Kaiowá	Guarani	3

⁷ O trabalho de campo faz parte da pesquisa com vista à elaboração de uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em História/PPGH da Faculdade de Ciências Humanas/FCH da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, intitulada “HISTÓRIA DA VIDA ESCOLAR DOS DOCENTES INDÍGENAS DOS ANOS INICIAIS: DE ALUNOS (AS) A PROFESSORES (AS).”

⁸ Optei em trabalhar com professores por serem um público mais acessível para tratar sobre a língua materna.

Coleta de dados/entrevistas/etnografia: Abril a Julho/2016

Na coluna Professores (as), não utilizei os nomes dos meus interlocutores, optei em numerá-los na ordem das entrevistas, pois, a pesquisa ainda está em desenvolvimento.

*Não foram entrevistados (no período que estava realizando as entrevistas estavam de licença saúde)

“ ”Os números correspondentes aos professores (as) destacados por aspas participam da formação Saberes Indígenas na Escola.

Podemos notar a complexidade da língua, e é evidente que os casamentos interétnicos são parte desta complexidade devido ao confinamento de mais de uma etnia em uma reserva indígena.

Neste sentido podemos apontar quatro problemáticas no tocante à língua materna. A primeira se dá ao fato do confinamento das sociedades indígenas em reservas indígenas, no qual desconsiderou as suas especificidades étnicas e culturais. A segunda pelos casamentos interétnicos. A terceira pela Reserva Indígena estar tão próximo da cidade/do centro urbano. E a quarta pela presença de professores não índios que têm poucos conhecimentos sobre os povos indígenas.

A partir destas problemáticas podemos apontar que os grupos minoritários precisam se tornar bilíngues por força de imposição e por razões de sobrevivência; trata-se de uma necessidade.

Apresentarei nas sessões abaixo a fala de professores indígenas que relataram suas experiências linguísticas da família a escola.

“Não aprendi a falar”

Portanto apresentarei a fala de nossos interlocutores diante das seguintes perguntas: Seus pais são falantes da língua materna e você também? Se você não é falante da língua materna, o porquê seus pais não o ensinaram, e o porquê de ensiná-los o português? Em que momentos seus pais falavam na língua materna e quando falavam o português? Antes de ingressar na vida escolar, o que você sabia sobre escola? Seus pais falavam o porquê de você ir para a escola? No seu primeiro contato escolar, em que língua você foi recepcionado na escola? O professor era indígena ou não indígena? Vejamos os depoimentos referentes a estas perguntas.

Quando perguntado a prof. 2, terena, se falava a língua materna terena, ela respondeu que “não”. Ela também argumentou que embora não fale a língua materna ela entende a língua. A mesma professora disse que não foi ensinada a falar a língua terena, porque seus pais não conversavam a língua terena com ela. Mas quando chegavam visitas e estas visitas eram falantes da língua terena, os pais falavam com as visitas na língua terena, mas não a

deixavam acompanhar a conversa. Seus pais conversavam com ela e seus irmãos somente em português. A prof. 2 expôs que sua mãe achava que falar na língua terena iria atrapalhar o seu desenvolvimento, achava “que era coisa deles mesmos, dos mais velhos”. E ainda relatou que iniciou sua trajetória em uma escola, próxima ao Município de Itaporã, esta escola se chamava Bandeirantes, ela se recorda que lá tinham freiras, e ainda afirmou que esta escola não existe mais, sua professora não era indígena, e ela e sua prima eram as únicas indígenas nesta escola.

No caso da prof. 3⁹, terena, ela diz que não fala a língua terena, por uma longa tradição familiar de falar a língua portuguesa. Segundo a professora Josabel “[...] meu pai ele não fala, tanto que meu avô também não falava, mas a minha mãe, a minha mãe, ela entende, ela só não fala, mas se ela ouvir conversa em tereno, ela entende tudo”. Ela relatou que seus pais não a ensinaram a língua terena “porque eles não sabiam mesmo”. Ainda expõe que seus pais falam algumas palavras, “poucas... poucas palavras assim, que eles conseguem pronunciar. Mas algumas sim, é o *nati*, que é o cumprimento, obom dia ou boa tarde, e até em Kaiowá também, que é o *bachapá*, *porã*, misturam Terena com Kaiowá, e daí eles falam. Na brincadeira, mais...mais é na brincadeira”. A prof. 3, expôs que a sua primeira professora foi sua mãe, Terena, mas não falante da língua.

Por sua vez o prof. 5, terena, relatou, “eu não sou falante, minha mãe é falante, o Guarani, e meu pai (Terena) também falante”. Ele contou que como seus pais eram de etnias diferentes e que além de falarem a língua materna falavam a língua portuguesa, assim, “nenhum dos idiomas prevaleceu, porque é....para, eu creio para não...não haver conflito, eu diria um conflito, não sei se essa realmente a palavra, entre meu pai e minha mãe, aí a gente foi, é criado assim no português”. E ainda o prof. 5 continua seu relato, [...] É, eu vejo da seguinte forma, por a minha mãe ser Guarani e meu pai ser Terena, então nenhum dos idiomas prevaleceu porque o meu pai e minha mãe também falavam o português. [...] A minha mãe falava na língua Guarani, com as minhas irmãs, isso é bastante interessante, porque as minhas irmãs, a gente era de uma família de oito filhos, quatro irmãs e quatro irmãos, e as minhas irmãs, elas aprenderam todas a falar o guarani, porque tinham contato com minha mãe, e a minha mãe falava assim, quando a minha avó, as irmãs dela iam em casa, e ficavam todas as mulheres reunidas, e aí falavam no idioma e obviamente as minhas irmãs aprenderam. Aí, eu...eu que não tive tanto contato de vivência com a minha mãe, em casa, eu era mais com meu pai, de ir para roça e fazer as coisas junto com meu pai, é não...não tive

⁹Prof. 3 é filha da prof. 2.

essa oportunidade de aprender, é, mais eu entendo muita pouca coisa e alguns cumprimentos também, eu consigo pronunciar e falar. E quando perguntado a ele o porquê aprendeu o português? Ele expôs, “[...] Bom, eu aprendi o português ...eu não...não tenho a resposta concreta, porque, acho que é uma segunda língua, que teria que aprender, porque não ficaria apenas no meu idioma, o problema é que eu não aprendi o meu idioma, infelizmente. [...] E quando iniciou sua trajetória escolar sua professora não era indígena, e falava somente o português.

E ainda a prof. 6, Guarani, expôs quando questionada se seus pais e ela eram falantes da língua materna:

Meu pai sim é falante da língua guarani, minha mãe não. Então meu pai e minha mãe decidiram não ensinar a gente na...na língua materna, por causa que no começo ele sofreu muito assim, ele não conseguia falar o português correto, né, e daí ele disse assim que não queria que nós passássemos, o que ele passou. [...] meu pai não queria ensinar a gente, assim, em razão porque ele sofreu muita discriminação na hora de...dele falar o português. Ele falava errado, umas palavras erradas, que as vezes não conseguia se expressar. E por esse motivo ele disse, não vou ensinar meus filhos, minhas filhas, nós somos todas mulheres na família. Para nós não passarmos o que ele passou, essa certa discriminação que ele sofreu. [...] Então, a opção de ensinar o português, como disse, já tinha...a...é...já disse assim, como ele começou a...pela minha mãe ser terena, ela tinha mais facilidade de falar também o português, e já era outra etnia, já era falante da...de outra...de outra língua, de outro costume. Meus pais se conheceram aqui na aldeia de Dourados, e eles decidiram assim, para nós falarmos o português mesmo, para não ter esse choque, assim, porque a cidade estava bem próxima [...]. [...] Então, no momento que meu pai falava na língua materna, foi...era só com minha avó, que eu ouvia assim. Muito raro com as pessoas, que a gente...antigamente a gente não podia ficar muito perto dos pais da gente, então eles mandavam a gente brincar, e não ficava muito...não ficava perto deles. [...] Meus pais falavam que era importante estar indo na escola. Que a escola iria nos ensinar a falar melhor o português, para a gente poder se comunicar melhor na cidade. Então por isso assim que falavam que era importante a gente estar vindo na escola.

A prof. 6, disse que tem boas recordações do seu primeiro contato escolar, e que sua professora era indígena, e que ela falava na língua materna e português.

O prof. 9¹⁰, quando perguntado se ele e seus pais eram falantes da língua materna, expôs que não fala na língua Kaiowá mas entende, e que seu “pai (Kaiowá) é falante”, e que sua “mãe como terena, ela não é falante”. Ele argumentou que não aprendeu a falar na língua Kaiowá, porque tinha menos contato com seu pai, pois o mesmo não tinha tempo (por causa

¹⁰ Prof. 9 é filho da prof. 6

do trabalho), assim como ficava com sua mãe aprendeu a língua portuguesa. O prof. 9, relatou:

[...] se a minha mãe fosse da etnia Kaiowá, se ela fosse falante, mesmo se ela sendo terena, se ela fosse falante da língua Kaiowá, ela com certeza iria me ensinar, porque ela, ela, a mãe assim, ela fica mais tempo com o filho, daí ela ensina, ela ia ensinar, se ela soubesse, e o meu pai, ele não tinha muito tempo pra, porque papel de pai é trabalhar, colocar o pão de cada dia, e a mãe cuida do filho, se a mãe soubesse, eu acredito sim, que eu estaria falando, falando.

Ainda expôs, que quando a família do seu pai se encontra, seu pai fala com seus tios, seu avô na língua, e ele fica prestando atenção, diz que gosta de ficar lá escutando, ouvindo o Guarani Kaiowá. E ainda quando questionado sobre o porquê de ir para a escola respondeu que seus pais sempre o incentivaram desde pequeno e falavam que era importante. E o seu primeiro contato escolar foi com uma professora indígena falante da língua portuguesa.

Os dados demonstram, que os professores 2, 3 e 5 de etnia Terena, estão com sua língua materna em nível de vitalidade seriamente em perigo, pois a prof. 2, não fala a língua mais entende, isto, por que seus pais somente conversavam na língua com os mais velhos, e com os filhos conversavam somente na língua portuguesa. Já a prof. 3 filha da prof. 2, não aprendeu a falar (fala e entende alguns cumprimentos) e não entende a língua, pelo fato que está predominando na sua família a língua portuguesa. O prof. 5 não fala, mas que entende e fala apenas alguns cumprimentos.

Os prof. 6(mãe) e 9(filho), de etnia Guarani e Kaiowá, mesmo que a língua Guarani e Kaiowá tenha como nível de vitalidade vulnerável, evidencia se, um grande risco na língua. A fala da prof. 6 evidência e demonstra em muito a resistência que alguns indígenas tem com o trabalho na língua indígena na escola. Embora seja importante perceber que desenvolver na criança, primeiro as competências comunicativas em sua primeira língua e depois em uma segunda língua não a impede de falar português, pelo contrário, dá condições de apreender melhor a segunda língua

Podemos notar que as famílias mesmo que falantes da língua materna de suas etnias fizeram a opção em ensinar a sua segunda língua a língua portuguesa a seus filhos, tornado a língua portuguesa em língua materna para estes professores (as).

Um outro fator é o casamento interétnicos presente nas famílias destes professores, devido ao confinamento de vários povos em uma reserva indígena.

Todos os referidos professores (as) receberam uma educação da escola do colonizador. Foram alfabetizados em língua portuguesa por professores em sua maioria não indígenas e por professores indígenas formados por uma educação colonialista.

“Eu aprendi a falar”

Nessa sessão apresentarei a fala de nossos interlocutores diante das seguintes perguntas: Seus pais são falantes da língua materna e você também? Se você não é falante da língua materna, o porquê seus pais não o ensinaram, e o porquê de ensiná-los o português? Em que momentos seus pais falavam na língua materna e quando falavam o português? Antes de ingressar na vida escolar, o que você sabia sobre escola? Seus pais falavam o porquê de você ir para a escola? No seu primeiro contato escolar, em que língua você foi recepcionado na escola? O professor era indígena ou não indígena? Vejam os depoimentos referentes a estas perguntas.

Quando perguntado a prof. 1, se falava na língua Guarani, a mesma respondeu que sim, e que seus pais mesmo não sendo indígenas também falavam na língua Guarani, pois eram missionários da Missão Evangélica Caiuá. Ela diz que fala o necessário, mas não muito. Ela relatou que foi alfabetizada na língua Kaiowá, que suas professoras não eram indígenas; mas eram falantes da língua portuguesa e da língua Kaiowá. Quando perguntado se tinha lembranças da sua alfabetização ela relatou, “tenho quando as missionárias, que davam aula explicavam liam pra gente e faziam aquele trabalho de depois transformar a materna que a gente tinha para o português que seria um intermediário”. E ainda quando questionada se também havia aprendido a escrever na língua Kaiowá, disse “não, eu só aprendi a falar, porque as missionárias achavam que não seria tão importante escrever, a escrita. Que seria mais o dialeto, sabendo o Kaiowá pra na hora de emergência acudir alguém ou seria mais um interprete pra tradução”. Ainda a questioneei o porquê de aprender o português, e a prof. 1 respondeu:

Bom, eu achei necessário aprender o português porque a maioria dos visitantes falavam só o português e o Kaiowá a gente acabou vendo que seria mais pra frente uma língua morta, que não seria muito usado igual lá no Paraguai, e uma pessoa ou outra usaria, então não tinha muito valor né.

Os pais da prof. 1, falavam na língua Guarani e Kaiowá quando tinham contato com os Guarani e Kaiowá. Sua mãe trabalhava no hospital da Missão, portanto tinha que falar na língua, pois recebiam muitos indígenas falantes somente da língua Guarani e Kaiowá. Portanto essa língua era falada por necessidade do ambiente de trabalho. E ainda relatou que sua mãe disse que ela deveria aprender o português para não ser passada para trás. No seu primeiro contato escolar suas professoras não eram indígenas, mas falantes da língua portuguesa e da língua Guarani.

Por sua vez a prof. 4, Guarani, aprendeu a língua Guarani no contato com a família do seu pai Guarani, pois sua mãe não é indígena. Ela expôs que devido às diferenças da etnia de seus pais optaram de falar dentro de casa somente a língua portuguesa,

[...] dentro da minha casa o meu pai não falava o guarani, porque a minha mãe não é índia, não é. Para não ofender, para não humilhar, alguma coisa assim, ele não falava. Mas em relação com os demais familiares, tipo mãe, irmãos, parentes, tudo na língua, então quer dizer, eu aprendi o guarani, dentro de casa com minha mãe, no convívio tudo com meu irmão, na escola também, e no meio da família, quando está tudo reunido, o guarani.[...] com a minha mãe dentro de casa só o português, mas com os demais parentes é só Guarani. Se então, por exemplo, se ele está em casa, o telefone tocou, é a minha avó, ele automaticamente é só no guarani, ele não fala o português.

A prof. 4, relatou que seu pai conversava em casa somente no português com sua mãe, e os parentes de sua mãe e outros amigos não indígenas. “Mas se...se, por exemplo, está em casa, chegou um de nossos patrícios, aí é só no Guarani, e se for Kaiowá, é só no Kaiowá”. Quando questionada de porque aprender o português ela argumentou.

Porque a necessidade, de...de falar o português, que me foi passado, você tem que aprender porque você tem que arrumar um emprego, quando você crescer você precisa se dar bem lá fora, então toda essa questão sabe de arruma um serviço, e até então porque antes a gente, não tinha tanta opção, então o pai se preocupava que o filho tinha que aprender o português para arrumar um serviço, lá fora e se dar bem na vida.

O primeiro contato escolar da prof. 4 foi com uma professora indígena falante da língua portuguesa.

O prof. 7., Kaiowá, é filho de pai e mãe Kaiowá falantes da língua materna. Aprendeu a língua materna no convívio familiar. Relatou que quando está em casa com sua família conversam somente na língua materna. Expôs que aprendeu a língua portuguesa porque “a cidade, ficava do outro lado da aldeia”. Portanto seus pais fizeram “questão de ensinar os dois (língua Kaiowá e portuguesa), para não perder a cultura”. E quando perguntado sobre a escola, expôs que seus pais falavam “que era importante. Como eles não tinham estudado, para mim, para os filhos era importante”. Seus primeiros professores eram missionários não indígenas, falantes da língua portuguesa e da língua Guarani.

No caso do prof. 8¹¹, Guarani, quando questionado sobre sua etnia e de seus pais, e se eram falantes da língua materna, ele expôs, “Eu falo e meu pai (Guarani) também. A minha mãe (Terena) não. [...] Na família do meu pai, quase todos só falam em guarani, por isso quando eu me encontro mais para o lado da família do meu pai, a gente fala mais em Guarani”. Quando perguntado por que aprendeu o português, argumentou: “Porque tinha

¹¹ Prof. 8 é filho da prof. 10

necessidade, né, eu tinha que estudar e os meus pais me incentivavam a estudar, para tentar ter uma vida melhor que a que eles puderam oferecer para nós” e ainda, [...] porque na época que eu estudei não tinha tanto essa discussão de alfabetiza na língua materna, né, é porque os professores no...eram não índios, né, eu não me recordo de ter professores indígenas naquela época lá.

A prof. 10, Terena, não é falante da língua Terena, filha de mãe Guarani falante da língua materna e de pai Terena não falante da língua materna. Mas relatou que fala um pouco da língua Guarani. Ela contou que seus pais “achavam que não tinha importância nenhuma ensinar a língua materna. E eu aprendi o guarani, não porque minha mãe ensinou, mas porque minha avó sempre ali com a gente, né, e eu ouvindo ela falar e ela falava com a gente, e a gente aprendeu alguma coisa”. A prof. 10 disse que sua “mãe falava assim...na língua materna, quando chegava as irmãs dela, os parentes dela, né”. E ainda quando perguntado sobre o porque de ir para escola, respondeu: “Bom, eles falavam que a gente tinha que ir, aprender conhecimentos, para a gente ser alguém na vida, é o que eles falavam”. O seu primeiro contato escolar também foi marcado por professores não indígenas.

Os dados apontam que os professores acima citados, falam a língua materna com certas restrições devido aos casamentos interétnicos, pois devido à diferença étnica existente no contexto familiar, optaram em ensinar a língua portuguesa sua segunda língua, assim as línguas maternas de suas etnias ficam restritas a determinados contextos. Por sua vez o prof. 7, Kaiowá, de família tradicional, aprendeu no contato familiar a língua Kaiowá, segundo ele falada o tempo todo em casa, e a língua portuguesa pelo fato da proximidade com a cidade. A prof. 10, Terena, não aprendeu a língua Terena, mas aprendeu a língua Guarani no contato com a sua avó materna. Outro fator e espaço que acabou desprestigiando as línguas foi à escola, espaço que desconsiderou os saberes e a essência destes povos indígenas. Por professores não indígenas pelo seu pouco conhecimento sobre os povos indígenas e também por professores indígenas preparados e formados por uma educação integracionista com pensamento e metodologia colonialista.

Considerações Finais

A problemática da língua materna carrega um peso histórico muito grande na vida de todas as sociedades indígenas, as línguas minoritárias, as línguas indígenas fazem parte das várias línguas nacionais que o Brasil possuiu e ainda possui, mesmo que muitas delas tenham desaparecido ainda há uma quantidade significativa de línguas faladas, mas em perigo.

Devido ao fato de que “desde o século XVIII, a língua oficial no Brasil é a língua portuguesa, a língua do colonizador” (CASTRO, 2011, p. 15).

Todo esse processo político foi motivado por ações planejadas por não índios. Por políticas que não consideraram as especificidades sociais e linguísticas de cada povo. As políticas linguísticas tardaram no Brasil, iniciadas na década de 1950, com o convênio firmado entre o Museu Nacional e o SIL.

Nasce na década de 1970 o movimento indígena, que com muita luta, na década de 1980, com a CF de 1988, passa a ter o direito a igualdade e a alteridade. Refletindo na década de 1990 em políticas públicas, para afirmação do disposto em lei.

E como política pública para educação escolar indígena, no ano de 1999, inicia a primeira turma de professores em formação específica Guaraní/Kaiowá. E no ano de 2006 é implantado o curso de Licenciatura Intercultural denominada Teko Arandu. Pois, para implantar um currículo diferenciado para as escolas indígenas é necessária a efetivação de professores indígenas com formação específica. E ainda no ano de 2014, inicia a Ação Saberes Indígenas nas Escolas, como formação para os professores que atuam nas escolas indígenas.

A educação escolar indígena está se construindo, para a efetivação e manutenção dos saberes indígenas e da língua materna.

Referências bibliográficas

BENITES, Eliel. *Oguata Pyahu* (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'ýikue. Campo Grande, 2014, 130 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

BRAND, Antonio. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guaraní no MS. *Tellus*, ano 4, n. 6, p. 137-150, abr. 2004. Campo Grande –MS. Disponível em < ftp://neppi.ucdb.br/pub/tellus/tellus6/TL6_antonio_brand.pdf > Acesso em 01 de set de 2016.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Brasília. Vade Mecum, 19ª Edição, Editora Saraiva, 2015.

_____, Ministério da Educação. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 15 de mar. 2016

_____, Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação Brasília. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >. Acesso em: 16 de mar. 2016.

BROSTOLIN, Marta Regina. Da política linguística à língua indígena na escola. Tellus, ano 3, n. 4, p. 27-35, abr. 2003. Campo Grande – MS. Disponível em < ftp://neppi.ucdb.br/pub/tellus/tellus4/TL4_Marta%20regina%20brostolin.pdf > Acesso em 04 de set de 2016.

LOURENÇO, Renata. A política indigenista do Estado Republicano junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968). Dourados,MS: UEMS, 2008.

MARTINS, Andérbio Márcio da Silva; KNAPP, Cássio; SALES, Adriana Oliveira. Políticas Linguísticas na Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu. ReVEL, v. 14, n.26, 2016. Disponível em <<file:///C:/Users/User/Desktop/linguistica%2030%20de%20agosto%20de%202016/POL%C3%8DTICAS%20LINGU%C3%8DSTICAS%20NA%20LICENCIATURA%20INTERCULTURAL.pdf>> Acesso em: 30 de agosto de 2016.

MELO, Nildete Silva. As contribuições da sociolinguística para o ensino da língua materna e valorização da cultura indígena. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em < http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_2008.pdf > Acesso em 29 de agosto de 2016.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. O que é ensino bilíngue: a metodologia da gramática contrastiva. Em Aberto, ano 14, n. 63, jul/set. 1994.

SECCHI, Darci. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. In: Legislação Escolar Indígena. Painel 5. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf> > Acesso em 26 de março de 2016)

SEKI, Lucy. Línguas Indígenas do Brasil no Limiar do Século XXI. Impulso nº 27. Disponível em <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo%3Aseki-2000/seki_2000.pdf> Acesso em: 30 de agosto de 2016.

SOUZA, Teodora de. Educação Escolar Indígena e as Políticas Públicas no Município de Dourados. Dourados, 2013. 215 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. Revista Contingência, 2006, vol. 1, novembro 2006. 01-10. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/3837-12855-1-PB%20(1).pdf> Acesso em 28 de agosto de 2016.

SWAIN, Merrill. Bilinguismo sem lágrimas.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005). Dourados, Ms: UFGD, 2006.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Sociodiversidade Indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul. In: URQUIZA, Antonio H. Aguilera, (org). Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul.