

Políticas Educacionais para os Povos Indígenas no Brasil: uma Questão de Direito

Eloá Soares Dutra Kastelic¹ e Adriana Rezner²

1. Pedagoga. Especialista em Supervisão Educacional. Mestre em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia. Docente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Coordenadora do grupo de pesquisa Educação, Diversidade e Inclusão no Contexto de Fronteira. Membro da Comissão Estadual Universidade para os Índios da Unioeste.

2. Acadêmica de Pedagogia. Historiadora. Monitora de acadêmicos indígenas na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Membro do grupo de pesquisa Educação, Diversidade e Inclusão no Contexto de Fronteira da Unioeste.

eloasoares@hotmail.com e adriana_rezner@msn.com

Palavras-chave

Indígenas
Políticas educacionais
Políticas linguísticas

Resumo:

Esse trabalho discute as Políticas Educacionais, especificamente as Políticas Linguísticas focalizadas nos povos indígenas do Brasil. O título escolhido para este momento é “Políticas educacionais para os povos indígenas do Brasil: uma questão de direito”. As informações aqui apresentadas tiveram, como referencial, parte do corpus de uma pesquisa de doutoramento na área da educação e formação de professores indígenas. O tema se *justifica* pela nova Resolução 02 de julho de 2015. Temos em seu texto a exigência da inclusão dos estudos sobre os povos indígenas desde a Educação Básica até o Ensino Superior, prioritariamente nas licenciaturas, o que demanda novas pesquisas nessa seara. Os *objetivos* são os seguintes: a) Historicizar o termo Política Linguística no contexto das políticas públicas; b) Reiterar os direitos linguísticos dos povos indígenas no *Estatuto do Índio* (BRASIL, 1973); *Estatuto das sociedades indígenas* (BRASIL, 1994); *Constituição Federal Brasileira* (BRASIL, 1988) e *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996). A *metodologia* utilizada está objetivada na realização de uma pesquisa bibliográfica que busca informações por meio de consulta em documentos oficiais e em textos de autores que discutem a educação escolar dos povos indígenas, suas línguas e cultura: Calvet (2007), Cavalcanti (1999); Maher (2007), Hamel (2000), Kastelic (2014); Oliveira (2003) e outros. Os *resultados* esperados estão focados na ampliação do debate na área dos estudos sobre os povos indígenas na academia, bem como contribuir com o debate sobre a inserção dos referidos temas na Educação Básica e Ensino Superior.

Artigo recebido em: 13.04.2015.

Aprovado para publicação em: 06.05.2015.

INTRODUÇÃO

Esse artigo pretende discutir as Políticas Educacionais, especificamente as Políticas Linguísticas focalizadas nos povos indígenas do Brasil. A escolha do título está objetivada em problematizar a questão, pois parte das políticas educacionais indígenas são pouco discutidas no âmbito da academia. A menção sobre o direito a uma política específica sobre a língua indígena tem o tom de reivindicar o que já está no texto da lei, portanto não se trata de ser simpatizante ou não, da causa indígena, mas dar maior visibilidade a um direito adquirido ao longo do processo histórico.

Os sujeitos pesquisados, no nível de política pública nacional são todos os povos indígenas residentes no território nacional que são contemplados pelos documentos federais; no âmbito local são professores indígenas que atuam na proposta de letramento de alunos indígenas dos anos iniciais. Assim, nesse texto, primeiro busca-se historicizar o termo Política Linguística e, segundo, busca-se reiterar os direitos linguísticos dos povos indígenas no *Estatuto do Índio* (BRASIL, 1973); *Estatuto das sociedades indígenas* (BRASIL, 1994); *Constituição Federal Brasileira* (BRASIL, 1988) e *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996). Essa discussão se embasa teoricamente nos documentos supracitados e nos textos de Calvet (2007); Oliveira (2008); Grupioni (2008); Cavalcanti (1999); Maher (2007), Hamel (1999), Kastelic (2014) e outros.

O percurso metodológico proposto focaliza a realização de uma pesquisa bibliográfica na busca de informações por meio de consulta em documentos oficiais e textos objetivando legitimar algumas proposições apontadas nesse trabalho. Essas questões no âmbito local foram observadas e articuladas as políticas de letramento na escola e aldeia indígena.

Considerando a especificidade das Políticas educacionais focalizadas na língua, apresento seu conceito para situar o leitor. Os conceitos de planejamento linguístico (*language planning*) e política linguística, conta que a denominação “planejamento linguístico” foi utilizada pela primeira vez por *Einar Hauger* em 1959, quando esse autor tratou dos problemas linguísticos na Noruega após a colonização dinamarquesa, com a finalidade de reestruturar a língua norueguesa (CALVET, 2007).

O termo “política linguística” apareceu paralelamente em inglês (utilizada por *Joshua Fishman* em 1970), em espanhol (nos estudos de *Rafael Ninyoles* em 1975) e em alemão (no trabalho de *Helmut Gluck* de 1981). Todos os autores mantiveram uma relação de subordinação entre esses conceitos, concebendo que o planejamento é tomado como uma aplicação da política linguística.

Em todas as épocas, o homem buscou legislar sobre as línguas, enquanto que o poder político sempre procurou privilegiar e impor uma língua em detrimento das demais. Para Calvet (2007), o binômio “política linguística” (expressão usada no sentido da “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e as sociedades”) e “planejamento linguístico” (expressão referente à implementação das políticas linguísticas) é inseparável e está relacionado às questões políticas de cada época. Consequentemente se articula tanto com as relações de poder (política), quanto com as ações (planejamento).

Considerado como conceito relativamente novo, eles tendem a englobar apenas em parte as práticas antigas em relação às línguas. Assim, tais políticas existem em todos os países e se movimentam de acordo com a dinâmica sócio-política, reafirmando a relação estreita entre a língua e a sociedade (CALVET, 2007).

Dessa forma, as ações de intervenção do homem sobre a língua contaram com a participação do poder público, cuja função consistia em arbitrar qual assumiria a posição de língua dominante, configurando um desenho no qual o Estado ditava as regras. Nesse contexto, ainda no Brasil-colônia, há um indicativo da existência de 1.200 línguas indígenas no período da colonização, portanto o colonizador usou de sua

autoridade de governante e impôs aos indígenas uma língua, a portuguesa, em detrimento de outras 1.200. De acordo com o autor:

As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas, chamadas de autóctones, como o guarani, o tikuna, o yanomami, o kaingang; e as comunidades de descendentes de imigrantes, cerca de outras 30 línguas, chamadas de alóctones, como o alemão, o italiano, o japonês, o árabe, o polonês. As línguas africanas, embora formalmente extintas, sobrevivem no léxico e em práticas sociais diversificadas dos descendentes dos antigos escravos. O Brasil é, portanto, como a maioria dos países do mundo, plurilíngue e multicultural. (OLIVEIRA, 2003, p. 7).

Chama-se a atenção para o fato que no Brasil ainda existe a língua brasileira de sinais (LIBRAS), co-oficializada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, além da Língua de Sinais Kaapor Brasileira¹.

Buscando um posicionamento contrário, marcadamente nas últimas décadas, as políticas linguísticas têm sido alvo de estudos impulsionados pelos movimentos sociais que carregam preocupações com questões de pluralidade linguística e cultural em relação às minorias, entre essas, as indígenas.

No embate pelo espaço que cada uma ocuparia na sociedade e necessidade de articular os interesses e aspirações dos seguimentos linguísticos, o cenário evidencia a demanda por uma organização que objetive o planejamento de políticas públicas com vistas à complexidade linguística, mas pouco se ouve sobre elas.

As discussões que envolvem os estudos sobre o *status* que as línguas ocupam na sociedade é um conflito atual, haja vista que a língua é um forte elemento para afirmação identitária e de pertencimento dos grupos indígenas. Assim, refletir sobre políticas linguísticas como parte das políticas públicas educacionais, é dar visibilidade a questão, é reiterar a composição plurilinguística do Brasil, sobretudo, reposicionar o *status* das línguas indígenas no país (KASTELIC, 2014).

Assim, no próximo item, propõem-se discorrer sobre os direitos linguísticos dos povos indígenas a partir dos documentos oficiais já referenciados nesse texto.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS FOCALIZADAS NOS POVOS INDÍGENAS: O DIREITO A PROCESSOS PRÓPRIOS DE APRENDIZAGEM

O teórico Hamel (2000) reafirma que a educação indígena no Brasil ganhou recentemente um significativo reconhecimento nos debates políticos no cenário da América Latina, esta condição pode ser observada no âmbito macro da política pública na qual figura a *Constituição Federal* (BRASIL, 1988).

A defesa dos direitos dos indígenas emerge do Conselho Nacional de Política Indigenista (cujo Projeto de Lei data de 2008) e exíguas organizações não governamentais representados por pesquisadores em universidades públicas tentam melhorar a qualidade de vida desse segmento social. Segundo consulta à Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI, 2007), esse é um órgão de representação significativa no Brasil e revela-se como um forte instrumento na luta em prol dos indígenas, pois visa promover debates com possibilidade de sugerir formulações e implementações de melhoria na vida desses povos.

As discussões no âmbito não governamental têm sido observadas em pesquisadores movidos por suas ideias sobre uma sociedade mais justa em relação a essas comunidades. Nesse sentido, as contribuições do GT apontam como propostas de políticas indigenistas emergentes, conforme registra Lima (2008, p. 63):

Fortalecimento das manifestações culturais indígenas, com a expectativa de que o Ministério da Cultura, em uma atitude inovadora e solidária, propicie apoio material e político às iniciativas concretas das comunidades, expressando sua fé nos valores e instituições centrais desses povos; 2 - Luta contra o preconceito e promoção de campanhas de divulgação e valorização das culturas indígenas, que situem os povos indígenas não como objeto colonial, mas como sujeitos históricos, em busca de melhores condições de vida e de espaço político próprio, adequado para o exercício da sua cidadania diferenciada; 3 - Rompimento com a marginalização dos povos indígenas em relação ao acesso aos bens culturais do país, não só à sua própria cultura e a de outros povos, mas também a toda e qualquer produção cultural e artística em todas as áreas, como literatura, cinema, artes plásticas, música, dança, teatro, fotografia etc.; e 4 - Elaboraões de uma política cultural indígena em parceria com os povos indígenas, cabendo ao Ministério da Cultura propor uma metodologia de atuação, contemplando a interlocução com as representações legítimas, concretizada na criação do GT.

Dessa forma, resgatar as conquistas desse segmento minoritário, por um lado, reforça continuamente os direitos constitucionais e, de outro, dá força à resistência. Resistir ao tratamento desigual atribuído aos povos indígenas marca a disseminação de práticas de pesquisa críticas, nas quais a cada fala se tem como objetivo romper com o senso comum e com a ideia que ainda persiste de se conceber o indígena como alguém estagnado e afastado da dinâmica social. Nessa direção, professores pesquisadores dos Estados do Acre e Rondônia tomam a dianteira no processo de formação de professores indígenas conforme discute Kastelic (2014) em sua tese.

Buscando reiterar os direitos linguísticos dos povos indígenas revisita-se o *Estatuto do Índio*, esse documento foi aprovado na década de 1970, pela Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973, mesmo depois de quatro décadas, ainda hoje tem seu espaço nas discussões, porque algumas de suas proposituras foram mantidas e também melhoradas no texto da *Constituição Federal de 1988*.

Em seu texto, deixa visível a intenção de integração dos indígenas à sociedade, conforme exposto como objetivo inicial: “[...] preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente à comunhão nacional” (BRASIL, 1973, p.1). Essa ideia contém marcas de uma política homogeneizadora, pois não revela preocupação com as diferenças culturais entre o indígena e o não indígena. Essa questão é recorrente, quando se faz a crítica a esse documento, pois tal premissa está pautada pela ideia equivocada de tentar tornar o indígena um homem não indígena. A efetivação da integração objetivava, naquele tempo, torná-los iguais aos não indígenas, adaptá-los à sociedade do entorno social e à cultura ocidental.

Tal interpretação reforça a importância de se compreender o indígena situado em seu tempo, compreendendo que ambos - os indígenas e os não indígenas -, portanto, resignificaram seu modo de estar em sociedade.

O *Estatuto de 1973*, em seu Título I, Parágrafo Único, observa-se a importância atribuída aos usos, costumes e tradições indígenas e fortalecimento da cultura indígena. No Título V – “Da Educação, Cultura e Saúde”, evidenciam-se os Artigos 47, 48 e 49. O Artigo 47, já na década de 1970, versava a respeito do patrimônio cultural das comunidades indígenas: “[...] seus valores artísticos e meios de expressão [...]”. O Artigo 48 sugere uma educação um pouco diferente da ministrada nas instituições escolares do período. No

Artigo 49, encontra-se a menção de uma das políticas linguísticas mais discutidas e, por causa de sua importância, foi transcrito na íntegra: “O letramento dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira”.

O direito a ter a alfabetização em língua materna vai de firmando enquanto direito alguns anos depois, emergindo assim, as propostas contidas no *Estatuto das Sociedades Indígenas*, trabalho iniciado em 1994 e finalizado em 1991. Acredito que, por força dos referidos movimentos e as pesquisas que começaram a surgir na década de 1990, as demandas apareceram como continuidade dos embates políticos.

Outro *Estatuto* das Sociedades Indígenas foi aprovado por meio do Projeto 2.057/91 e continua parado nas instâncias maiores do poder nacional, em seu texto traz questões relevantes na Seção II, o Artigo 21, que propõe incentivo ao intercâmbio cultural, à pesquisa sobre sociedades indígenas, à educação escolar indígena e à formação de professores indígenas (BRASIL, 1991).

O documento conta com 75 artigos, sobre os quais se destaca parte deles. Eles tratam de diversos direitos do povo indígena, inclusive da oferta de educação bilíngue. Na Seção II - Artigo 13, o texto da lei torna-se específico ao se referir à questão linguística e cultural: “[...] os índios, sociedades e comunidades indígenas têm o direito ao uso de suas próprias línguas [...]” e à prática de suas próprias crenças, costumes e manifestações culturais (BRASIL, 1991).

Na esteira do movimento pró-índio, passo a discorrer sobre a parte concernente à educação dos povos indígenas na *Constituição Federal Brasileira de 1988*.

Inicia-se pelo Título VIII – “Da ordem Social”, Capítulo III – “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, Seção I – “Da Educação”, no Artigo 210. Nele fica instituído o conteúdo mínimo a ser trabalhado no Ensino Fundamental, bem como definido o respeito aos valores culturais, artísticos do país e da região. Ainda, assegura-se aos indígenas o direito à cultura e aos processos próprios de aprendizagem na esfera educacional do Ensino Fundamental. No Artigo 215 fica estabelecido que o Estado deva garantir: a cultura, os direitos dos indígenas, o acesso a fontes culturais nacionais, e o apoio e valorização desse segmento social.

Ainda, no Capítulo VIII – “Dos Índios”, o Artigo 231 reitera os direitos às tradições, línguas e cultura indígena, agregando o direito à terra. À União caberia demarcar, protegendo e garantindo o respeito a seus bens.

Os aspectos legais contemplados na referida *Constituição* elevaram os direitos linguísticos e culturais dos indígenas a um patamar acima, abrindo possibilidades para que o processo e escolarização dos indígenas sejam facilitadores de fortalecimento étnico e cultural, por meio de sua atuação como instituição de educação e ensino.

De acordo com Cavalcanti (2001, p. 395) “a Constituição Federal reconhece aos povos indígenas o direito à educação bilíngue e intercultural” e também que “[...] somente em 1991, a educação indígena foi introduzida como sendo responsabilidade do governo”. Assim, esse importante documento garante o direito dos índios a continuarem na sua condição de indígena e manter sua identidade étnica.

A *Constituição Federal de 1988*, felizmente, proporcionou um relativo reconhecimento desses povos. Nesse sentido, Grupioni (2008) afirma que a partir da Constituição, que em seu bojo tratava dos direitos dos indígenas, esses grupos tiveram um avanço em sua situação na sociedade, pois eles foram alçados a um novo patamar jurídico. Foram reconhecidos como coletividades, com modos de organização próprios, com direito a manterem suas línguas diversas, suas tradições e práticas culturais.

Nesse contexto, os direitos tratados na *Constituição* foram inovadores, impactando o debate e influenciando para que uma nova reflexão fosse lançada sobre os documentos promulgados anteriormente,

como o *Estatuto do Índio* de 1973, redigido no período da Ditadura Militar. Contrário a esse regime ditatorial a *Constituição Federal* de 1988 inova e oferta uma educação escolar que visasse o fortalecimento das práticas socioculturais, a oportunidade de recuperação de suas memórias históricas, com reafirmação de suas identidades e o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

Ademais, tal efervescência político-social culminou na elaboração da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. A *LDB* 9.394/96, no Artigo 32, inciso IV, parágrafo 3.º, reafirmou o texto da *Constituição* e assegurou que o Ensino Fundamental regular seria ministrado em língua portuguesa, desde que assegurada, às comunidades indígenas, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Diante do exposto, verifico a intertextualidade entre a *Constituição* e a referida *LDB*, quando essa última reiterou pontos importantes concernentes à língua e cultura.

Ainda na *LDB*, no Artigo 78, estabelece-se a oferta de educação escolar bilíngue aos indígenas, cabendo à União promover programas e fomentar a cultura e a assistência aos índios. Tais medidas foram consideradas avanços no âmbito da legalidade. No entanto, essas políticas propostas nos documentos oficiais serão efetivadas conforme gerenciamento dos governantes dos estados e municípios.

Pautada na *LDB*, a *Resolução n.º 03/1999* vem respaldar a elaboração de um currículo diferenciado, quando propõe conteúdos específicos do universo indígena e um processo próprio de aprendizagem. Nesse sentido, os conhecimentos indígenas foram apresentados como a parte diversificada do currículo: língua materna; crenças; memória histórica; saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais de trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas.

O texto dessa *Resolução* prevê educação diferenciada e pessoal especializado para desenvolver o trabalho com os indígenas, propondo que os professores sejam preferencialmente da mesma etnia de seus alunos, o que constitui uma tendência nacional.

Na esteira dessa orientação documental, no próximo item apresento uma forma de efetivação de políticas linguísticas locais, lideradas por pesquisadores no campo da educação escolar indígena.

TENTATIVAS DE EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA ESCOLA DA ALDEIA INDÍGENA

O cenário no qual buscamos compreender em que medida as políticas linguísticas são efetivadas é representado pela aldeia de Santa Rosa do Oco'y e a escola indígena do local. A localização delas está, aproximadamente, a 40 km da fronteira do Brasil, Paraguai e Argentina. Tal comunidade indígena de Avá-Guarani ganhou mais visibilidade na sociedade quando a segunda maior usina do mundo em geração de energia – a Usina Hidrelétrica Binacional de Itaipu (Brasil/Paraguai) – inundou e se instalou em terras Avá-guarani, dando início aos conflitos decorrentes do alagamento.

A aldeia de Santa Rosa do Oco'y é também conhecida como “Tekohá” que seria o espaço que os Avá-guarani ocupam, um lugar físico composto pelo mato, a terra, a água, as plantas e os animais, no qual os indígenas praticam o “teko”, ou seja, o “modo de ser Ava-guarani”.

A aldeia está localizada em uma faixa estreita de terra que margeia uma reentrância do lago formado pela Usina Hidrelétrica de Itaipu, numa área de 231, 8870 hectares, demarcada em 31 de julho de 1982. A atividade econômica da aldeia é representada especialmente pelo cultivo da agricultura de coivara²: milho, feijão e, em menor escala, amendoim, melancia, batata, mandioca e banana. Essa produção é ínfima diante das necessidades, conforme observado neste trabalho.

O pequeno distrito de Santa Rosa do Oco'y fica no município de São Miguel do Iguçu, doravante São Miguel, e conta com 1.600 habitantes, uma igreja e um comércio acanhado. Os moradores desse distrito falam a língua alemã como herança da imigração e, mais raramente, a língua portuguesa. Assim, no local coexistem as línguas Avá-guarani, portuguesa e alemã.

São Miguel é conhecido pelo seu potencial de agronegócio e pelas famílias abastadas, donas de áreas de terra agricultáveis nas imediações da cidade. O agronegócio atualmente ocupa um espaço significativo na economia local, incrementado pela produção leiteira, suinocultura, pecuária e industrialização de grãos, sendo a soja a responsável maior pela economia local.

No que concerne à educação dos filhos dos munícipes que ali residem, há em São Miguel escolas públicas e escolas privadas que oferecem Ensino Fundamental. O trabalho desenvolvido nesse nível de ensino demonstra atender à demanda de qualidade, quando se tem por referência o fato de as famílias com poder econômico mais alto manterem seus filhos nas instituições educativas de São Miguel. Cabe lembrar que alguns professores ministram aulas em São Miguel e na escola da Aldeia

A assistência à saúde pública na aldeia conta com um posto de atendimento. Os profissionais da saúde prestam serviços de segunda à sexta-feira, em horários determinados, quando médico, odontólogo e enfermeira, não indígenas, trabalham dando o atendimento necessário.

Com os *royalties*, pagos como parte da dívida social da União junto aos municípios atingidos, essa verba retorna à sociedade em forma de recursos oferecidos como incentivo às pequenas indústrias de geração de renda e emprego para os moradores dos municípios lindeiros. Entretanto, alguns agricultores cujas terras foram submersas pelo lago produzido pela barragem da Usina de Itaipu eram pequenos produtores rurais, que pouco espaço teve na nova organização econômica da região.

Não seria coerente pintar um retrato da aldeia ideal, até porque só o indígena saberia fazê-lo. Se, por um lado, o sistema de saúde pública vai bem, por outro, a economia dos indígenas padece por falta de encaminhamentos dos governantes às necessidades dos Avá-guarani. Os indígenas dessa aldeia ainda não conseguem se autossustentar e dependem de instituições de fora, como a Itaipu Binacional, para desenvolver projetos de cunho social focados na sustentabilidade.

No contexto exposto, observa-se que o grupo minoritário Avá-guarani utiliza a língua materna cotidianamente. Todavia, a língua portuguesa continua sendo falada junto aos não indígenas, principalmente, porque a aldeia tem em seu entorno social falantes dessa língua.

Na perspectiva de Maher (2007) pela proximidade entre aldeia e os agricultores, ambos se aproximam do perfil do sujeito bilíngue, porque na aldeia se usam o português e o Avá-guarani e no entorno, como fruto da imigração, os agricultores usam o português e o alemão. Quanto à língua indígena, nos estados brasileiros há escolas indígenas bilíngues e outras multilíngues.

As escolas indígenas estão organizadas da seguinte forma: Nas bilíngues, os alunos fazem uso das duas línguas - a L1 (língua materna indígena) e a L2 (língua portuguesa do Brasil) -, situação na qual enquadro a comunidade de fala da aldeia. Assim, o grau de desenvoltura com que os Avá-guarani transitam entre as duas línguas dependerá da organização linguística da escola e de cada aluno. Essas habilidades estão relacionadas também com a convivência familiar, principalmente com os indígenas mais velhos, e o resultado dessa interação determinará um domínio maior ou menor da língua materna (L1).

Nas escolas multilíngues, a L1 e a L2 são ensinadas de forma sistematizada e com contato com outras línguas, caso que ocorre nas escolas indígenas que ficam na fronteira com outros países. Embora haja uma discussão contrária, ainda existem escolas indígenas que defendem a alfabetização em L2. Sobre a questão,

Maher e Cavalcanti (2008) afirmam que isso não é absurdo quando se toma por base a história da colonização e seu processo de comunicação no Brasil, no qual a oralidade e a escrita em língua portuguesa foram utilizadas como instrumento de defesa pelos indígenas. Nesse sentido, Maher e Cavalcanti (2008, p. 26) asseveram que: A tarefa de se alfabetizar a criança indígena em português, sem que ela tenha um bom domínio dessa língua, tende a acabar em frustração [...].

Especificamente na escola indígena da aldeia pesquisada o processo de letramento ministrado aos alunos indígenas tem à sua frente, ora o professor indígena, ora o professor não indígena e com isso a primeira língua na qual ocorre a alfabetização será a língua do professor e não do aluno.

Contrária a essa oscilação ocorrida no letramento em L1 e L2, as autoras supracitadas defendem que os alunos conseguem compreender melhor o processo da escrita em sua língua materna, conseqüentemente, têm mais habilidade para trabalhar a leitura e a escrita em língua portuguesa. Embora em alguns casos a língua indígena tenha sido introduzida como um atalho para se chegar à aquisição da língua portuguesa, o objetivo maior está além de viabilizar pedagogicamente o aprendizado de uma segunda língua. Então, contraditoriamente, o indígena alcançaria um dos objetivos da escola “do entorno social”, a proficiência na leitura e na escritura da língua portuguesa, o que, destoaria do objetivo da escola indígena.

Tais processos precisam ser repensados no espaço escolar em momentos de avaliação do sujeito bilíngue. A competência comunicativa só pode ser compreendida e avaliada à luz das funções que ambas as línguas do repertório verbal têm para o sujeito. O bilíngue tem sua carga de linguagem alocada, distribuída em duas, e ambas devem ser avaliadas, pois as competências são dinâmicas e cambiantes, ajustando-se às exigências.

De acordo com Maher e Cavalcanti (2008), apresenta-se o que concerne ao multilinguismo: a) O Modelo Assimilacionista de Submersão, que propõe a inclusão do aluno bilíngue em uma sala de aula monolíngue. Esse Modelo pode ser comparado às missões religiosas que ocorreram ou ao processo de inclusão de surdos em escolas regulares, nas quais passam a ter sua língua própria ignorada. Nessa perspectiva, está a defesa da inserção do sujeito falante de língua materna em uma sala de aula composta por falantes de outra língua. b) O Modelo Assimilacionista de Transição propõe que a língua ensinada nos anos iniciais seja a língua materna do aluno e aos poucos se introduza a L2 do aluno, que para o indígena é a língua portuguesa. Nessa abordagem, o objetivo é que a língua materna seja excluída do currículo aos poucos. Tal proposta está alicerçada em sua essência no monolinguismo. As tentativas de inclusão da língua materna no currículo objetivariam facilitar o aprendizado da língua dominante, que será ministrada paralelamente aos demais conteúdos. c) O Modelo de Bilinguismo de Enriquecimento Maher (2007) defende o modelo de bilinguismo de enriquecimento, no qual a língua materna é aquela que acompanha o sujeito em sua instrução. Esse encaminhamento é considerado um ganho para o sujeito bilíngue. O modelo de bilinguismo de enriquecimento amplia as possibilidades de conhecimento focalizado na garantia, na manutenção e no desenvolvimento da língua minoritária na escola, enquanto insiste na importância de a L1 ser a escolhida como a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização.

Assim, nas considerações finais, aponta-se em qual dos modelos ocorre o letramento na aldeia indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS EM RELAÇÃO AOS RESULTADOS ESPERADOS

Considerando o título do texto e sua intenção de fazer conhecer a noção de Políticas Linguísticas no contexto das políticas educacionais, acredita-se que tal apresentação não só conseguiu situar o leitor sobre a questão, como avançou chamando a atenção para que o desconhecimento da intenção político-ideológica

sobre a escolha de determinada língua em detrimento de outra, não contribua para o processo de apagamento e invisibilização das línguas de minorias. Nessa direção fez-se a crítica à tentativa de descaracterizar o que é próprio de um povo, como sua língua e cultura.

As Leis que versam sobre os direitos dos povos indígenas foram utilizadas para demonstrar nesse texto que os direitos adquiridos devem ser respeitados. A menção e análise dos referidos documentos servem para legitimar ainda mais esse direito e a validade de continuar lutando por sua manutenção. Tais documentos quando analisados à luz do movimento histórico permite que possamos compreender melhor os fatores socioeconômicos e culturais que geraram a demanda da criação das referidas Leis.

No caso do Estatuto do Índio, tem-se a ditadura militar na década de 1970 que de certa forma influencia no apagamento desses povos, quando esse documento tenta realizar a chamada “integração do indígena à sociedade”, essa, estava pautada pela negação das diferenças e da identidade indígena. Esse fato, na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1982), pode ser caracterizado com um dos tipos de violência simbólica - quanto a tornar o índio não índio.

O Estatuto das Sociedades Indígenas era promissor do ponto de vista dos povos indígenas e esse fato contribuiu para que esse documento não saísse das instâncias governamentais.

A Constituição Brasileira de 1988 veio a tornar-se o grande marco histórico para os povos indígena, pois em seu texto contrapõe o Estatuto do Índio de 1973 quando propõe que o indígena tenha o direito à educação, à formação, à cultura, à língua e a processos próprios de aprendizagem, notadamente o direito de manter-ser Índio por meio dessas premissas. Por outro lado, a Constituição abre caminho para LDB 93.9496 que viabiliza o processo educativo diferenciado, contemplando o ensino bilíngue e a escola diferenciada para os indígenas.

Destarte, os processos de Letramento nas aldeias indígenas caminham na direção de fazer valer o direito dos indígenas no tocante ao ensino das primeiras letras ocorrerem em língua materna, todavia esse intento está diretamente ligado ao contexto social, dinâmico pela interferência do homem e seus interesses.

Observa-se então que não há como afirmar que a forma de ensinar as crianças indígenas permanece inalterada. Os conflitos linguísticos se manifestam pelas recorrentes tentativas objetivadas na efetivação das políticas linguísticas, que por sua vez, estão atreladas ao contexto maior das políticas públicas educacionais.

Vale lembrar que, de um lado tem-se uma Lei sancionada, ela está fixa em seus pressupostos, mas a organização pedagógica, o quadro de professores e gestores da instituição educativa está em constante movimento, gerando novas demandas para a organização social e pedagógica da escola. Sendo assim, a escola está sujeita a ter ou não professores indígenas qualificados para exercer a função de professor alfabetizador nas salas de aula.

NOTAS

1. Ka'apor é o nome de uma tribo do Estado do Maranhão, dentre outros nomes, também são conhecidos como Urubu-Kaapor. A língua é de origem Tupi-guarani e devido seu elevado número de indígenas surdos, esse grupo possui uma língua de sinais própria a Língua de Sinais Kaapor Brasileira-LSKB.
2. De acordo com o cacique da aldeia do Oco'y, coivara seria um sistema de atear fogo nas ramagens das roçadas para desembaraçar o terreno antes do plantio, para adubar a terra, facilitando a cultura.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

KASTELIC, E.S.D.; REZNER, A. Políticas educacionais para os povos indígenas no Brasil: Uma questão de direito.

Pleíade, 09(18): 32-41, Jul./Dez., 2015

- BOURDIEU, P.; PASSERON, C. J. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema e ensino Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. 2 ed. Brasília : MEC/SEF/DPEF, 1994.
- _____. **Estatuto do Índio**. Decreto nº 6001, 19 de dezembro de 1973. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 dez. Disponível em: <www.010dataprev.gov.br>. 1973. Acesso em: 10/06/2015.
- _____. CNE. **Resolução CEB 3/99**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19. 1999.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.
- CAVALCANTI, M. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. DELTA v. 15. São Paulo, 1999.
- _____, M. A Pesquisa do Professor como parte da Educação continuada em curso de Magistério Indígena no Acre. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A Formação do Professor**. Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. J. **Trocando em Miúdos a teoria e a prática: Linguagem e letramento em foco**. O índio a leitura e a escrita: O que está em jogo. Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2008.
- DENZIN, N.; LINCOLN, S. Y. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GRUPIONI, L. D. **Olhar longe, porque o futuro é longe. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Departamento de Antropologia Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. São Paulo, 2008.
- HAMEL, Rainer Enrique. Políticas del lenguaje y estrategias culturales em la educación indígena. In: **Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México**. Ed. IEEPO, Oaxaca: IEEPO, 2000, p. 130-167.
- KASTELIC, Eloá S.D. **Formação de Professores Indígenas e as necessidades socioculturais da microcomunidade dos indígenas Avá-guarani de Santa Rosa Do Oco'** y 2014, 297 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador/ BA, 2014.
- LIMA, Antonio C. de S. **Políticas indígenas e Políticas indigenistas no cenário brasileiro contemporâneo**, 2008. Disponível em: <[Downloads/%22 http://www.abant.org.br/index.php?page=3.4-Consulta](http://www.abant.org.br/index.php?page=3.4-Consulta)>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.
- MAHER, T. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Do Singular para o multifacetado o conceito de língua como caleidoscópio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.
- OLIVEIRA, G. M. **Plurilinguismo no Brasil**. Brasília-DF: UNESCO/IPOL, 2008.
- VERMES, G.; BOUTET, J. **Multilinguismo**. Tradução: CRUZ, C. M.; MEIRA D.; MATOS, M. A. B.; GIMENO, M. H. L.; OTONI, P.; ALKMIN, T. Campinas: Unicamp, 1989.

