

# Língua indígena na escola: recolonização ou autonomia?\*

Adir Casaro Nascimento

Doutora em Educação pela UNESP/Campus de Marília-SP.  
Professora do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.  
e-mail: adir@ucdb.br

## Resumo

*Usar a língua indígena na escola poderia caracterizar-se como um meio de cooptação, no sentido de ressignificar a colonização, ou recurso para garantir o sucesso escolar dentro dos parâmetros exigidos pelos padrões nacionais? A escrita "dá conta" da representação de mundo, de expressão do pensamento que cada comunidade tem construído no contexto do mundo oral? Essas são questões que surgem quando se faz uma reflexão sobre as relações sociais estabelecidas no interior de uma sociedade que vive a contradição de um sistema político-econômico capitalista e a presença da alteridade de povos indígenas que buscam sair da condição de exclusão imposta por uma história de longa duração sem, contudo, perder sua identidade cultural.*

## Palavras-chave

Língua indígena; escola indígena; política linguística brasileira.

## Abstract

*Could using the indigenous language in school be characterized as co-opting, in the sense of redefining colonization, or a resource for guaranteeing school success within the parameters demanded by national standards? Does writing reflect the representation of the world, of the expression of thought that each community has constructed in the context of the oral world? These are some of the questions that come up when the established social relationships in the interior of a society that lives a contradiction to a capitalist political-economic system are reflected on and the presence of the alterability of indigenous peoples that seek to escape from the situation of exclusion imposed by a history of long duration, yet, without considering everything, losing their cultural identity.*

## Key words

Indigenous language; indigenous school; Brazilian linguistic politics.

---

\* Comunicação oral feita no Congresso Internacional 500 Anos da Língua Portuguesa no Brasil -Universidade de Évora /Portugal -13 a 18 de Maio de 2000 e no 13º COLE- Congresso de Leitura do Brasil/IV Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas – UNICAMP, Campinas – 17 a 20 de julho de 2001. Resumos publicados nos ANAIS dos eventos. Texto original revisado.

Tratar da inclusão curricular, oficialmente, nas escolas indígenas do Brasil, e do *uso das línguas maternas*, significa entrar no campo das relações sócio-político e econômica entre as diversas e diferentes comunidades indígenas que existem e resistem no Brasil e a sociedade brasileira e toda a sua história de construção. Tratar as línguas indígenas maternas com o valor que lhes atribui o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNei/1998, p. 118)<sup>1</sup> ao declarar que "Toda língua é completa, rica e serve plenamente para todos os usos que dela se queira fazer", o que não deixa de ser verdade, sob o ponto de vista lingüístico, permitindo ao documento justificar que

**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 (RCNei/1998, p. 118. Grifos do documento).**

Parece ignorar algumas condições históricas de dominação, bem como o atual momento político-econômico que as sociedades nacionais passam: a globalização, mais especificamente neste caso, e a política neoliberal constituem-se em realidades que atingem a todos os grupos que compõem a sociedade. Por outro lado, e confirmando essa dúvida colocada, a própria Constituição/1988 reza em seu artigo 13: "A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil" (grifo meu). Eis o primeiro impasse para que fora dos limites da aldeia ou das atividades que envolvam apenas pessoas indígenas (e da

mesma língua), os índios possam servir-se plenamente da língua para *os usos que dela se queira fazer*.

O mesmo acontece na escola, apesar de se *permitir o uso da língua materna*. A LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 que cumpre a Constituição no que diz respeito ao *uso da língua materna*, tem como regra geral que o ensino fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa. Curioso é que, apesar do direito a essa diferença (*uso da língua materna*), respeitado pela LDB, a escola indígena fica atrelada ao ensino fundamental e a todas as suas exigências de planejamento curricular que começam por ter que cumprir as orientações que garantam a base nacional nas escolas brasileiras

Analisando um pouco mais o direito de *usar a língua materna* nas escolas indígenas, é possível encontrar outros entraves subjacentes: primeiro, a expressão *usar* é colocada de forma abstrata, o que tem permitido o idioma materno - indígena - continuar sendo ponte, língua de transição, de facilitação, para a compreensão do conteúdo dominante e para diminuir o índice de fracasso expresso pela repetência e evasão até então. Em muitos casos, a língua materna tem sido adotada apenas para o processo de alfabetização. Para Ruth Monserrat (1999, p. 3)<sup>2</sup> o RCNei, documento oficial que orienta as escolas indígenas e expressa o desejo de "desenvolver a língua escrita indígena como estratégia de auto-afirmação étnica" comete um deslize

[...] imperceptível do enfoque inicial da língua indígena como questão fundamental estratégica na luta pela autonomia

para um enfoque em que ela aparece com um papel diluído ou pelo menos enfraquecido, situada que fica, em paralelo com a língua portuguesa, apenas como uma das disciplinas da área da linguagem.

Um segundo entrave é que a escola fundamental deve dar condições de continuidade dos estudos até chegar à universidade. Como as escolas indígenas, com raríssimas exceções, não passam dos quatro primeiros anos da escola fundamental, as crianças indígenas têm que dar continuidade em seus estudos em escolas não-indígenas, onde tudo lhes é estranho: espaço físico, as pessoas, a língua, os costumes, além da discriminação "natural" que sofrem.

Feitas essas considerações de ordem mais pedagógica e de ausência de preparo técnico e burocrático, o enfrentamento da questão tem, evidentemente, como pano de fundo, o contexto político ideológico, que dá origem à dúvida: permitir o *uso da língua materna* nas escolas indígenas seria realmente uma forma de possibilitar a essas comunidades o fortalecimento do processo de autonomia, o fortalecimento das organizações indígenas e os mecanismos de pressão, com a assessoria de organismos nacionais e internacionais, ou seria um dos caminhos mais "fáceis" de apaziguá-los, já que existem outras situações de conflito, cujas soluções o Estado tem que negociar com grupos econômicos e políticos, como é, por exemplo, o caso da demarcação de terra? Recolonização?

Historicamente, é sabido que um projeto étnico, no contexto de um modelo como o da sociedade brasileira, cabe dentro de um projeto político, desde que não contrarie os interesses dos grupos dominantes.

Para que o *uso da língua materna* possa adquirir *status* de língua escolar, é preciso que ela circule em outras instâncias, pois se ficar restrita ao espaço da escola ou, ainda, mais restritamente, no contexto da sala de aula e como obrigatoriedade curricular, irá perdendo o seu valor na medida em que o português, como segunda língua, for sendo dominado e veiculado no interior da escola via publicações, audiovisuais e outros recursos "distribuídos" nas escolas públicas. Quais seriam realmente as vantagens do Sistema Público de Educação investir na construção da língua indígena escrita, enquanto instrumento/currículo escolar, na produção de recursos escritos nas diversas áreas de conhecimento/informação para serem usados, inclusive, fora da escola? Tecnologia, agricultura, ciência, literatura, direito...

Vejamos, mesmo que ligeiramente, alguns números para analisar se, em um país capitalista, investimentos culturais dessa natureza compensam. O Brasil registra hoje, em população aldeada, cerca de 330 a 350 mil índios organizados em 210 etnias e 180 línguas diferentes<sup>3</sup>. A população de cada grupo étnico varia de 30 mil a 50 pessoas, os quais vivem as mais variadas formas de contatos e de entornos<sup>4</sup>, entre si e com a sociedade não-índia. Nem todos os grupos são falantes da língua indígena. Em muitos grupos as próprias famílias trataram/tratam de não intensificar o idioma para que as crianças não *sofressem/sofram na escola* e no contato com o não-índio. Somando todos os casos, a porcentagem de falantes, tendo em vista a população brasileira, é quantitativamente

insignificante. Dividindo esta proporção pelas 180 línguas diferentes (respeitando, é claro, o tamanho de cada grupo), veremos que, mesmo nos grupos maiores, a situação será mais crítica ainda. A Constituição Brasileira de 1988 garante juridicamente os direitos de equidade e igualdade para viver a sua diferença no que diz respeito à cultura, tradições e costumes.

Com relação às línguas indígenas, a Constituição abre espaço para o uso da língua materna nas escolas, rompendo, assim, teoricamente e oficialmente, com uma história de integracionismo e nacionalismo etnocêntrico. Porém, o uso da língua materna nas escolas indígenas também têm sua história a serviço da integração, sem que isto tivesse possibilitado às populações indígenas a inclusão/integração no contexto social brasileiro.

O uso da língua indígena na escola vem desde os tempos das missões catequéticas jesuítas, passando pelas missões evangélicas, sempre com o patrocínio dos órgãos oficiais responsáveis pelos índios, servindo de ponte, para facilitar a aprendizagem da língua escrita em português. Trabalha-se com a língua indígena, mas sem o conteúdo da língua, sem o espírito semântico e discursivo que constitui a oralidade, a expressão e a cosmologia de cada comunidade indígena. Nega-se o espaço de cultura, onde se produz e se aprende a língua que constitui o espaço da socialização primária (Berger e Luckmann), importante e determinante para a construção da pessoa, de seus sentimentos, valores, conceitos, identidade; saberes e atitudes que nascem da relação direta com a natureza,

mediada pelos seus atores primários, compreendendo-a, neste espaço, de forma integral e totalizadora. Este não é o discurso da escola, não é a língua oficial do Estado e, portanto, esta língua não pode se configurar em documento.

Aliando aos objetivos políticos os objetivos proselitistas, a língua nativa, quando usada como conteúdo escolar, foi historicamente esvaziada de seu conteúdo próprio, mas cumpriu/cumprir o seu papel de sedução ao trazer a conquista da escrita dos seus sons, porém, veiculando outras histórias. É o discurso estrangeiro "embalado" ideologicamente que facilita silenciosamente uma nova leitura de mundo, uma outra comovisão: a morte cultural. É o uso da violência simbólica (Bourdieu), pois caracteriza uma maneira singular de aprender e sistematizar experiências, embora tudo isso venha sendo feito através do "uso da língua materna".

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação escolar brasileira de 20 de dezembro de 1996, respeitando a Constituição, orienta que o ensino na escola fundamental para as comunidades indígenas pode ser realizado *usando a língua materna e os processos próprios de aprendizagem* de cada povo.

Neste sentido, cumpre o Estado o seu papel, para o qual só ele tem o poder jurídico de promover, oficialmente, a língua indígena à condição de instrumento curricular, conseqüentemente, de sua parte, promove a língua indígena social e politicamente, ao mesmo tempo, que atende aos requerimentos dos movimentos indígenas e ganha "ponto" em suas relações. Mas

garante essa decisão do Estado o prestígio e o respeito às diversas línguas indígenas do Brasil? Línguas com poucos falantes, a grande maioria ágrafa; as que têm produções escritas são de qualidade duvidosa, quanto à construção dos grafemas e a sistematização da gramática, considerando que os inventores desta escrita são lingüistas estrangeiros (missionários e/ou indigenistas e pesquisadores de diversas nacionalidades). Mesmo que os índios venham a construir coletivamente o seu processo de escrita, onde essas produções serão usadas: em que espaços sociais, instituições...

Pergunta-se, então, em tempos de globalização quando, ao mesmo tempo em que se cria espaços e representações transnacionais, contraditoriamente, acirra-se a necessidade do reconhecimento do protagonismo das culturas locais, a ênfase legal no respeito à língua materna seria mesmo um processo de fortalecimento de identidade ou poderia estar mascarando um distanciamento entre valores proclamados e valores reais, como uma forma de cooptação por meio de uma ressignificação da colonização ou, para garantir o sucesso escolar dentro dos parâmetros exigidos pelos padrões nacionais? A escrita "dá conta" da representação de mundo, de expressão de pensamento que cada comunidade tem construído no contexto do mundo oral?

Apenas para ilustrar, será tomado o mito como uma referência fundamental para explicar as representações da origem do conhecimento para os povos indígenas e que deveriam/devem passar pelo processo da escrita na língua materna para transformar-se em conteúdo escolar.

A característica fundamental do mito é permitir ao sujeito viver dentro de um mundo harmônico e fechado. Moura (1988, p. 51) argumentou que o mito "não necessita de esclarecimentos, nem de ligar os fatos através de idéias coerentes". "Idéias coerentes" é uma exigência da escrita! Talvez, através dos mitos, fosse possível levantar hipóteses de como seriam os *processos próprios de aprendizagem*, mas como realizar esta busca se, para Moura (1988, p. 52), "Qualquer análise que dele se fizer é já sua destruição", pois a "análise, para compreender, divide através de estruturas racionais. Ora, o mito, sendo essencialmente unidade de vida e de pensamento, não chegará a ser compreendido através de tais divisões".

Neste mesmo sentido, escrever os mitos seria a sua morte, "pois a sabedoria dos papéis [...] impedirá compreender a sabedoria [...] que vem de cima" (Cadogan, apud Meliá, 1995, p. 107)?

Talvez, para se evitar esta *destruição* e poder, ainda assim, partindo dos mitos e da análise de sua narrativa, chega-se a compreender os processos próprios de aprendizagem, talvez seja fundamental que o pesquisador seja um sujeito do próprio grupo e que pudesse, como diz Goldmann (s.d., p. 54), "progressivamente tomar consciência da maneira científica e positiva da sua própria natureza". Aqui supõe-se encontrar um primeiro impasse: onde e como instrumentalizar um pesquisador - índio sem que ele perca a identidade de sua própria natureza: a natureza da oralidade? Ainda assim, se o caminho for este, como transportar, para dentro do mundo escolar, conceitos de aprendizagem que não

obedecem à sistematização, organização e transmissão inerente a uma instituição que sempre valorizou matrizes teóricas elaboradas, para reafirmar ou criticar um dado sistema de produção – mas **sempre** preocupadas com a produção material de bens? Até mesmo curriculistas como os chamados *reconceitualistas* (perspectiva que introduz uma mudança radical no conceito de currículo e que pode ser encontrado em Gimeno Sacristan, 1985, e em Warde, 1995) colocam, entre outras direções opostas, no interior do currículo, a necessidade de canalizar esforços para a conciliação entre conquistas culturais amplas x necessidades econômicas específicas.

Por outro lado, como perguntou Meliá (1997, p. 97): “Quem escreve e para quem escreve? Esta é todavia a questão mais pertinente quando se trata de julgar uma situação lingüística em que um idioma se quer superior a outro”. Apenas com essas poucas referências é possível perceber que, se por um lado escolarizar a língua materna é um investimento muito alto para o Estado, considerando o prestígio social e o limite de circulação dessa língua, por outro lado, escolarizar a língua materna, não enquanto fala, mas como processo de produção e expressão de conhecimento, é também uma tarefa árdua e a longo prazo, pois envolve considerar, separadamente, por questões metodológicas e de prática pedagógica, o código oral e o código escrito, sem que um signifique a negação do outro.

Por esta ilustração, percebe-se então algumas “armadilhas” da lei. Ao mesmo tempo que *permite* não define uma política oficial clara em relação a essas inovações

curriculares e ao uso da língua no chamado território nacional. Porém, paradoxalmente, mesmo que o *uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem* tenha sido permitidos, como uma forma de redimensionar as práticas colonizadoras adequadas aos novos momentos históricos, o *usar* a língua materna veio acompanhado da presença do *materno* – e tudo o que isso representa em termos culturais para esses povos –, da presença do professor-índio nas salas de aula, da presença dos idosos na vida da escola, da necessidade de programas de formação diferenciados e, ainda, entre outras *presenças*, dos materiais escritos na língua, o que permite (essas *presenças*), de certa maneira, o fortalecimento do *uso* e vivência da língua materna e os seus desdobramentos, no interior das comunidades, o que poderá ser um começo para ressignificar a identidade, especialmente, entre os jovens, e conquistar a autonomia.

Essas são questões que surgem quando se faz uma reflexão sobre as relações sociais estabelecidas no interior de uma sociedade que vive a contradição de um sistema político-econômico capitalista e a presença da alteridade de povos indígenas que buscam sair da condição de exclusão imposta por uma história de longa duração, sem, contudo, perder sua identidade cultural.

## Notas

<sup>1</sup> Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, SEF/MEC, 1998.

<sup>2</sup> Palestra proferida no 12º COLE – de 20 a 23 de julho de 1999, sob o título: Política e Planejamento Lingüístico nas Sociedades Indígenas do Brasil hoje.

o espaço e futuro das línguas indígenas.

<sup>3</sup> As questões indígenas no Brasil carecem de precisão de dados censitários/estatísticos. O órgão oficial – IBGE – não dispõe de metodologia específica para tratar as diferenças e diversidades entre os diversos grupos. Dados mais específicos são levantados por órgãos isolados como: FUNAI – Fundação Nacional do Índio; FUNASA – Fundação Nacional da Saúde; CIMI – Conselho Indigenista Missionário e ISA – Instituto Socioambiental/SP.

<sup>4</sup> Brand (2003, p. 195) considera entornos regionais como “aqueles setores da sociedade nacional que se situam e/ou têm interesses específicos junto às comunidades indígenas ou, ainda, que são objeto de interesse por parte das mesmas comunidades. Incluem-se aqui órgãos públicos, igrejas, proprietários residentes nesse entorno e outros. Não se trata, portanto, de um conceito geográfico, mas relacional.

<sup>5</sup> A tradução dos textos em espanhol são de minha responsabilidade.

## Referências bibliográficas

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1987.

BRAND, A. J. Biodiversidade, sócio-diversidade e desenvolvimento: os Kaiowá e Guarani no Estado de Mato Grosso do Sul. In: COSTA, R. B. da (org.). *Fragmentação florestal e alternativas de desenvolvimento rural na Região Centro-Oeste*. Campo Grande: UCDB, 2003. p. 175-204.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria prática. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

GIMENO SACRISTAN, J.; PEREZ-GOMES, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1985.

GOLDMANN, L. *Introdução à Sociologia*. [S. l.]: Nova Crítica, [s.d.]. (Cadernos para o Diálogo/ Nova Série).

MELIÁ, Bartomeu. *Elogio de la lingua guarani*. Asunción: CEPAG, 1995.

\_\_\_\_\_. Bartomeu. *El Paraguay inventado*. Asunción: CEPAG, 1997.

MOURA, Tarcísio. Mito, matriz da arte e da religião. In: MORAIS, R. de.(org.) *As razões do mito*. Campinas: Papirus, 1988.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*. São Paulo: Vozes, 1999.

WARDE, M. J. *Currículo e conhecimento: os impactos da psicologia*. São Paulo, 1995. (Série IDÉIAS, 26).