

ONILDA SANCHES NINCAO

“KÓHO YOKO HOVÔVO / O TUIUIÚ E O SAPO”:
BILETRAMENTO, IDENTIDADE E POLÍTICA
LINGÜÍSTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES TERENA

Tese apresentada ao Instituto de Estudos da
Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas,
para obtenção do Título de Doutor em Lingüística
Aplicada.

Área de Concentração: Educação Bilíngüe

Orientadora: Prof^a Dr^a Terezinha de Jesus Machado
Maher

CAMPINAS
2008

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DO IEL –
UNICAMP**

N62k

Nincao, Onilda Sanches.

“Kóho Yoko Hovôvo/O Tuiuiú e o Sapo”: identidade, biletamento e política lingüística na formação continuada de professores Terena / Onilda Sanches Nincao. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Terezinha de Jesus Machado Maher.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Identidade. 2. Biletramento. 3. Bilingüismo. 4. Professor indígena. 5. Língua Terena. I. Maher, Terezinha de Jesus Machado. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: “Kóho Yoko Hovôvo/O Tuiuiú e o Sapo”: identity, biliteracy and language policy in continued formation of the Terena teachers.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Terena identity; Bileteracy; Bilingualism; Indigenous teachers; Indigenous language.

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngüe.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher (orientador), Prof. Dr. Angel Corbera Mori, Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva, Profa. Dra. Maria Leda Pinto e Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti.

Data da defesa: 21/02/2008.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

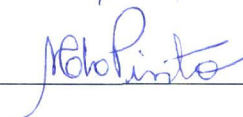
Terezinha de Jesus Machado Maher



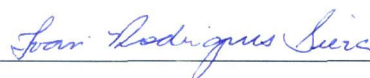
Angel Humberto Corbera Mori



Maria Leda Pinto



Ivani Rodrigues Silva



Marilda do Couto Cavalcanti



Jackeline Rodrigues Mendes

Denise Bértoli Braga

Maria Cecília Camargo Magalhães

IEL/UNICAMP

2008.

À memória de minha avó Leonilda Magalhães que me ensinou uma única palavra em língua indígena, mas como o “grão de trigo” produziu muitos significados.

À minha mãe, Ana Magalhães, cujo grande sonho foi ser “normalista” em Minas Gerais, mas que frutificou em muitos normalistas entre os Terena.

A meu pai, Julio Sanches, filho de imigrantes espanhóis que em seu contexto brasileiro de bilingüismo chorava dizendo: “eu quero falar castelhano”.

A meus netos, Larissa e Marco Aurélio, nascidos em contextos de interculturalidade, que certamente são a garantia de que os conceitos aqui discutidos serão por mim sempre redimensionados.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que fortaleceu-me em todos os momentos e agraciou-me com a história do tuiuiú e o sapo tão providencial para compreender “mais um pouquinho” a realidade dos Terena.

A meu marido, Antonio, e filhos, Elias, Raul e Camila, Eliseu e Liliana. Todos, de diferentes maneiras, contribuíram decisivamente para a realização desse trabalho.

À “minha” orientadora, Terezinha Machado Maher, que reúne qualidades para poucos, da humildade sempre exercitada à competência inquestionável na condução desse trabalho.

Aos professores Terena, sujeitos dessa pesquisa, que imediatamente após um curso de graduação dispuseram-se, novamente, a “sentar nos bancos” para assumirem o papel de intelectuais em seu contexto de ação.

Aos Professores do IEL Angel H. C. Mori, Marilda C. Cavalcanti, Maria Augusta B. de Mattos, Maria Filomena S. Sândalo e Tânia M. Alkmim por importantes contribuições em seus cursos e em atendimentos pessoais para a realização desse trabalho.

À Professora Maria Cecília Camargo Magalhães, do LAEL, “minha” orientadora do Mestrado, que recebeu-me “crua” após muitos anos fora da academia e com sua forte atuação inspirou minha paixão pela “formação reflexiva de professores”, paixão que alcançou os Professores Terena.

À Professora Maria Leda Pinto por ter se disposto a avaliar esse trabalho representando, simbolicamente, aqueles que contribuíram na formação acadêmica da Cleomilda, Edelene, Luzinete, Maria de Lourdes, Nercy, Sibeli, Tânia, Celinho, Genésio e Jaime.

À pesquisadora Nancy Hornberger pela “escuta” durante minha estada na Bolívia e pelo envio de seus textos em espanhol que muito facilitaram minha compreensão do conceito de biletamento, central nessa tese.

Aos docentes e funcionários do PROEIB ANDES - BOLÍVIA - pela acolhida

em meu estágio nesta instituição em 2005.

À família Carbone pelo apoio irrestrito nos cuidados com minha querida Larissa em todo o tempo por mim dedicado a esse trabalho.

Aos amigos da UEMS Afrânio, Alzira, Fábio, Leia, Liliam, Luciana, Nórtton e Sandra. Todos de igual modo amados.

Aos pesquisadores e amigos, Eferson, Mariana e Sandra, com os quais sempre posso ampliar meus conhecimentos sobre os Terena.

À UEMS, instituição onde trabalho, que investiu em minha formação, possibilitando a dedicação integral à realização desse trabalho.

A FUNDECT pelo apoio financeiro, fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Dá instrução ao sábio, e ele se fará mais sábio, ensina o justo e ele crescerá em entendimento.

Provérbios 9:9

RESUMO

Esta tese teve como objetivo geral refletir sobre o processo de produção de textos em língua indígena, por parte de professores Terena do município de Miranda, Estado do Mato Grosso do Sul. Motivados pela ausência de textos escritos em sua língua tradicional que pudessem vir a compor materiais didáticos de apoio para o desenvolvimento de atividades de pós-alfabetização em suas escolas, esse grupo de professores se propôs a elaborar, coletivamente, textos em Terena durante oficinas realizadas como parte de sua formação continuada. Tendo escolhido o tema da primeira narrativa a ser produzida, os professores Terena preferiram, surpreendentemente, primeiro escrevê-la em português (“O Tuiuiú e o Sapo”) para, depois, traduzi-la para a língua indígena (“Kóho Yoko Hovôvo”). Os discursos produzidos durante o processo de elaboração das duas versões da narrativa em questão se constituíram no *corpus* principal analisado nesta tese. Discursos acerca da produção de uma cartilha de prevenção de DST, escrita em Terena e a utilização do texto “Kóho Yoko Hovôvo” em um evento de letramento ocorrido durante um acampamento de retomada de terra na aldeia Cachoeirinha constituíram registros secundários de investigação. A análise dos dados foi realizada considerando que (a) toda prática discursiva revela processos de construção identitária (MAHER, 1996, 1998; HALL, 2001), (b) em contextos bilíngües, as línguas não ocupam compartimentos isolados (Maher, 2007a) e há uma conjunção entre as práticas de letramento nas duas línguas em questão (HORNBERGER, 1989/2003). Os resultados demonstraram que (a) o biletamento que emergiu nas oficinas de textos focalizadas evidencia um procedimento cultural Terena que encontra justificativa nas construções identitárias desse povo ao longo da história - aprender a língua do outro sempre foi uma de suas estratégias políticas (LADEIRA, 2001); (b) a escrita das duas versões da história do tuiuiú e o sapo compuseram um quadro conflituoso, na medida em que questões de caráter político e sociocultural (escrever primeiro em Português) foram, posteriormente, confrontadas com questões de caráter essencialmente lingüístico (escrever em Terena) e (c) a reflexão crítica (MAGALHÃES, 2007) possibilitou, aos professores Terena, a transformação de suas representações sobre a escrita de textos em sua língua tradicional. Espera-se que as reflexões contidas nesta tese possam subsidiar o planejamento de cursos de formação de professores indígenas em nosso país.

Palavras-chave: identidade, biletamento, bilingüismo, professor indígena, língua Terena.

ABSTRACT

The present study aims at reflecting upon the process of text production in indigenous language by Terena teachers from Miranda, Mato Grosso do Sul. Motivated by the lack of texts written in their heritage language necessary to produce teaching material to serve as support for the development of literacy practices in their schools, this group of teachers decide to collectively elaborate texts in Terena during workshops conducted during their teaching education courses. Having chosen the theme of the first narrative to be written, the Terena teachers surprisingly opted for writing such narrative first in Portuguese (“O Tuiuiú e o Sapo”) e then translating it into Terena. (“Kóho Yoko Hovôvo”). Discourses produced during the writing of both versions made up the main research *corpus*. Secondary data was composed by discourses produced about a school material (written in Terena) which focused HIV prevention and the of “Kóho Yoko Hovôvo” in a literacy event which occurred in the village of Cachoeirinha and that revolved around the Terena efforts over a land dispute issue. Data analysis was oriented by the fact that (a) every discursive practice reveals identity construction practices (MAHER, 1996, 1998; HALL, 2001); (b) in bilingual contexts, languages are not kept completely apart by language users (MAHER, 2007a) and literacy practices in both languages are often in interaction (HORNBERGER, 1989/2003). The results of the study demonstrated that (a) the bileteracy practices which emerged in the workshops are evidence of a Terena cultural procedure which is justified by the identity construction processes of this indigenous people along History – learning the Other language has always been one of their political strategies (LADEIRA, 2001); (b) the writing of both versions of the story of the heron (*tuiuiú*) and the frog (*sapo*) revealed itself to be a quite conflicting process, in the sense that political and sociocultural issues (first writing it in Portuguese) had to be confronted with essentially linguistic issues (writing it in Terena) and (c) critical reflection (MAGALHÃES, 2007) made it possible for the Terena teachers to reevaluate their representations about the writing of texts in their traditional language. It is expected that the results of the research here presented will contribute to the planning of teacher education courses in Brasil.

Key words: Terena identity, bileteracy, bilingualism, indigenous teachers, indigenous language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das terras indígenas do Mato Grosso do Sul	18
Figura 2 – Aldeias do trabalho de campo	19
Figura 3 – Espaços encaixados dos contínuos do biletramento.....	80
Figura 4 - Professor Jaime atuando como o escriba de “O Tuiuiú e o Sapo”	95
Figura 5 - Apresentação da Dança do Bate-Pau no Acampamento Mãe Terra na Reserva Cachoeirinha 12-01-2006	125
Figura 6 - O Professor Aronaldo redigindo o texto “Koho Yoko Hovôvo”	141
Tuiuiú	222

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Dados sobre os sujeitos de pesquisa	21
Quadro 1 – <i>Continua</i> de Biletramento.....	82
Quadro 2 – Relações de poder no modelo dos <i>continua</i> de biletramento	87
Tabela 2 – Organização do <i>corpus</i>	90

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	1
OS CONTORNOS DA PESQUISA	1
1.1 Introdução: A história da educação escolar indígena no Brasil.....	2
1.2 Do ideal ao real: delimitando o problema de pesquisa.....	5
1.3 Objetivo e justificativa da pesquisa	10
1.4 Questões metodológicas	11
1.4.1 A pesquisa em LA: oportunizando voz aos sujeitos de pesquisa em investigação interdisciplinares.....	11
1.4.2 A pesquisa crítica de colaboração	12
1.4.3 O Contexto de Pesquisa.....	14
1.4.3.1 Os sujeitos da pesquisa	20
1.4.3.2 As oficinas de produção de texto.....	22
1.5 Organização da tese	26
CAPÍTULO II.....	28
OS TERENA E A ESCOLARIZAÇÃO FORMAL	28
2.1 O povo Terena	29
2.2 Dos primórdios da escolarização formal Terena aos dias de hoje.....	35
2.2.1 A escolarização formal Terena no município de Miranda	40
2.3 A formação de professores no Estado de Mato Grosso do Sul	41
2.4 O curso Normal Superior indígena.....	43
CAPÍTULO III	51
LÍNGUA (GEM), IDENTIDADE E LETRAMENTO.....	51
3.1 Os mitos que rondam as línguas	52
3.1.1 O Mito do Monolingüismo	53
3.1.2 O Mito de “Língua Homogênea”	55
3.1.3 O Mito de “Língua Nacional”	56
3.2 A construção da identidade (lingüística) indígena na pós-modernidade	60

3.3 Letramentos em contextos de bilingüismo indígena	64
3.3.1 Bilingüismo: Línguas em Interação	64
3.3.2 A Escrita entre os Povos Indígenas e os Novos Estudos do Letramento	69
3.3.3 O Modelo dos Continua do Biletramento	78
3.3.3.1 Contextos de biletramento	83
3.3.3.2 Desenvolvimento do biletramento	83
3.3.3.3 Conteúdos do biletramento	84
3.3.3.4 Meios do biletramento	85
3.3.3.5 Relações de poder e os <i>Continua</i> do biletramento	86
CAPÍTULO IV	89
A EMERGÊNCIA E OS SIGNIFICADOS DO BILETRAMENTO TERENA	89
4.1 “O tuiuiú e o sapo”: uma decisão surpreendente	91
4.2 Compreendendo significados locais	95
4.2.1 Solidariedade e Identidade Étnica	96
4.2.2 Os Terena e a Língua do Tuiuiú	99
4.2.3 Os acadêmicos Terena: agência e política de proteção da língua indígena	104
4.2.4 Letramento em Terena e identidade étnica	111
4.3 O biletramento Terena: projeções e práticas	114
4.3.1 As implicações de um jornal bilíngüe	114
4.3.2 A Cartilha de Prevenção de DST	119
4.4 A utilização de “Kóho yoko Hovôvo” no acampamento “ Mãe Terra”	125
4.4.1 O uso de “Kóho yoko Hovôvo”: um evento de letramento indígena	126
4.4.2 O “Kóho yoko Hovôvo /Tuiuiú e o Sapo”: uma nova identidade de nação?	133
CAPÍTULO V	140
REFLEXÕES DOS PROFESSORES TERENA ACERCA DA ELABORAÇÃO DO	
TEXTO “KÓHO YOKO HOVÔVO”	140
5.1 Representações sobre a língua do texto original: <i>Ápe Póhuti</i> ou <i>Ápe Koenehi</i> ?	142
5.2 A questão da variação sociolingüística na língua Terena	168
5.3 O suprasegmental e o sistema de escrita em língua Terena	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199
ANEXOS	216
ANEXO A - QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO ENTRE OS TERENA	217
ANEXO B - TUIUIÚ	222

CAPÍTULO I

OS CONTORNOS DA PESQUISA

1.1 Introdução: A história da educação escolar indígena no Brasil

A pesquisa que serviu de base para esta tese teve como objetivo geral refletir sobre o processo de produção de textos em língua indígena por parte de professores Terena do município de Miranda, Estado do Mato Grosso do Sul. Para poder discorrer sobre os contornos da pesquisa conduzida, objetivo deste primeiro capítulo, importa, inicialmente, recuperar a história da Educação Escolar Indígena no Brasil.¹

Como enfatizado por vários autores (MELIÁ, 1973, 1989; EMIRI e MONTSERRAT, 1989; TOMMAZINO, 1993; CAVALCANTI e MAHER, 1993; MINDLIN, 1993; KAHN e FRANCHETTO, 1994; SILVA e GRUPIONI, 1995; TAUKANE, 1996; D'ANGELIS e VEIGA, 1997; SILVA, 1997, dentre outros), a escola se constituiu, desde o período colonial, em um instrumento de assimilação, tanto lingüística, quanto cultural, dos povos indígenas por visar a integrar o índio à sociedade nacional, prevendo e causando seu desaparecimento como categoria étno-cultural. Cabia à escola “transmitir conhecimentos valorizados pela sociedade de origem européia” e utilizar as línguas indígenas “apenas como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa” (RCNEI, 1998, p. 27), de modo a favorecer a homogeneização lingüístico-cultural do país, homogeneização essa vista como necessária para o projeto de construção de uma “nação brasileira”. Tal processo, que levou à invisibilização das especificidades dos

¹ Cabe aqui ressaltar a distinção estabelecida, em 1973, por Bartomeu Meliá, entre “Educação Indígena” e “Educação Escolar Indígena”, já que esse trabalho de tese tematiza o segundo processo e não o primeiro. “Educação Indígena” refere-se às formas próprias de educação que os povos indígenas sempre tiveram. Culturalmente significadas, essa educação é feita a partir da transmissão oral dos valores, conhecimentos e história de cada um desses povos. “Educação Escolar Indígena”, por outro lado, refere-se à introdução sistemática, via aparato escolar, de conhecimento não-indígena nas aldeias. Esse processo é consequência, portanto, do contato dos povos indígenas com a sociedade envolvente.

povos indígenas no Brasil, contribuiu para a instauração do mito de que esse é um país monolíngüe (CAVALCANTI, 1999). A negação do caráter plurilíngüe do Brasil - o monolingüismo vem sendo apresentado, desde sempre, como situação natural e ideal – acarretou na desconsideração, pelo sistema educativo brasileiro, das situações de bi/multilingüismo encontradas, por exemplo, em comunidades indígenas (CAVALCANTI, op.cit., MORI, 2001, MAHER, 2007a).

A partir dos anos 80/90, face à desilusão com as verdades impostas, mundialmente, pela modernidade (ver KINCHELOE, 1997, entre outros), as culturas minoritárias passam, a ser reconhecidas e valorizadas por diferentes sistemas educacionais no mundo todo (ARNAUD *et al*, 1992). O mesmo ocorre com a diversidade lingüística, já que, passa-se a ter mais clareza de que o conceito de “língua nacional” foi, conforme Decosse (1989, p. 20), apenas uma construção histórica que objetivou a constituição de fronteiras políticas e geográficas entre as nações. A América Latina não ficou alheia a esse processo mundial e novos paradigmas que reconhecem o bi/multilingüismo e o multiculturalismo como pertinentes aos processos educacionais, passaram a fundamentar processos escolares no continente (HORNBERGER, 2003; LÓPEZ e KÜPER, 2004; LÓPEZ e ROJAS, 2006). No Brasil, especificamente, por pressão de movimentos de professores indígenas, de diferentes organizações não-governamentais (ONGs) e de algumas universidades, o Estado Brasileiro foi forçado a reconhecer a diversidade lingüístico-cultural dos povos indígenas na Constituição de 1988 através do artigo 210 que assegura a esses povos o direito ao uso de suas línguas maternas e o respeito a seus processos próprios de aprendizagem no processo escolar.

Mas era preciso buscar meios, por meio de diretrizes e ações políticas, para

devidamente contemplar a complexidade da educação escolar em contextos indígenas. Para tanto, a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seus artigos 78 e 79, estabeleceu competências e ações de pesquisa e ensino a fim de possibilitar, às populações indígenas, a execução de uma educação escolar de caráter ***específico, diferenciado, intercultural e bilíngüe***. Além disso, criou-se, em 1999, a categoria “escola indígena”, com base no Parecer da Câmara de Ensino Básico nº 14 de setembro de 1999 que promulgou a Resolução da Câmara de Ensino Básico nº 03 de 10 de novembro de 1999 (doravante Res. CEB nº 3/99), indicando as providências necessárias para isso.² E, por último, dois importantes documentos explicitando diretrizes curriculares para a consecução dessa nova proposta de Educação Escolar Indígena (doravante EEI)³ foram elaborados: o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI, 1998) e os *Referenciais Curriculares para a Formação de Professores Indígenas* (2002).

Uma das questões mais complexas decorrentes da implementação de escolas indígenas bilíngües diz respeito ao desenvolvimento da competência de professores indígenas para o ensino de suas línguas maternas, tendo em vista, principalmente, as diferentes situações diglósicas a que estão submetidas as línguas indígenas no Brasil. Este trabalho de tese pretende refletir sobre esse novo desafio que nos é colocado contemporaneamente.

² Tal resolução foi regulamentada no Estado do Mato Grosso do Sul através da Deliberação CEE/MS 6767 de 25 de outubro de 2002.

³ Nos outros países das Américas, usa-se, geralmente, as siglas EIB (Educação Intercultural Bilíngüe) e EBI (Educação Bilíngüe Intercultural) para referir essa nova concepção educacional, que considera as especificidades lingüístico-culturais dos povos indígenas do continente.

1.2 Do ideal ao real: delimitando o problema de pesquisa

Uma das principais estratégias de sobrevivência de línguas minoritárias é aumentar o escopo funcional dessas línguas. É preciso fazê-las entrar em “domínios comunicativos prestigiosos, domínios esses reservados, até então, à língua majoritária” (MAHER, 2006b, p. 294). E por esse motivo muito investimento tem sido feito para viabilizar o uso escolar das línguas indígenas brasileiras também na modalidade escrita. É importante enfatizar, entretanto, a importância de que o trabalho pedagógico com línguas indígenas na escola não se resuma apenas a um trabalho de alfabetização nas séries iniciais. Há muito se vem diagnosticando a alfabetização em Língua Indígena (doravante também LI) como sendo, em sua maioria, um processo de transição para o ensino do português: alfabetizam-se crianças indígenas não com o objetivo de, posteriormente, dar-se seqüência a um trabalho de leitura e escrita em língua materna e, sim, com o intuito de facilitar e garantir a aquisição da escrita na língua dominante. Vários autores, dentre os quais, Cavalcanti e Maher (1993, 2005), Hornberger (1996), Maher (1996), Mori (2001), Veiga (2001), Monserrat (1994, 2001) e D’Angelis (2005) discutem largamente essa questão e apontam os efeitos maléficos de tal política lingüística para a manutenção e o fortalecimento das línguas minoritárias. Para ajudar a reverter esse quadro, esses autores insistem que o ensino de língua indígena, tradicionalmente fundamentado apenas no uso de cartilhas, deve ser ampliado para uma ação pedagógica que privilegie o desenvolvimento de atividades de **leitura e escrita de textos em Língua Indígena**, apontando a **produção de materiais didáticos de pós-alfabetização** como uma das formas de enfrentamento do problema.

Tal encaminhamento encontra respaldo nos documentos oficiais já que o Ministério de Educação e Desportos (MEC) prevê, entre suas ações de apoio ao desenvolvimento da educação escolar indígena no país, (ver artigo 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96) a elaboração e publicação sistemática de materiais didáticos específicos e diferenciados - inclusive em Línguas Indígenas - produzidos por professores índios e seus assessores. Essa política é reiterada no artigo 7º da citada Resolução CEB nº. 3/99:

“Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase **à constituição de competências referenciadas** em conhecimentos, valores, habilidades e, atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, **na produção de material didático** e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa”. (ênfases minhas)

O Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fundamentou a Resolução CEB 03/99, esclarece melhor quais são essas competências, afirmando que o professor índio deve ser capacitado para elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas e produzir material didático-científico nas duas línguas que compõem seu repertório verbal em Língua Indígena e em Língua Portuguesa (doravante também LP). De acordo com esse documento, cabe aos professores indígenas a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico das línguas de suas comunidades, assim como a condução de pesquisas de cunho sociolinguístico e antropológico que possam, inclusive subsidiar a produção de materiais didáticos capazes de expressar a visão de mundo de cada povo, registrando suas diferentes formas de expressão linguística e seus conhecimentos étnicos. Cumpre notar que também os Referenciais para a

Formação de Professores Indígenas (2002) apresenta como diretriz a formação do professor índio para a execução de um ensino bilíngüe, afirmando que tal formação deve, necessariamente, prever o desenvolvimento das várias competências necessárias para fundamentar um trabalho de produção de materiais didáticos também em Língua Indígena.

Na prática, porém, toda essa implementação tem se mostrado difícil. Inúmeros fatores concorrem para isso. Em minha pesquisa de Mestrado junto a professores Terena do município de Aquidauana (NINCAO, 2003), já havia apontado, a necessidade de se poder contar com materiais adequados para dar suporte ao ensino dessa língua indígena, como de fundamental importância para que os professores envolvidos no Projeto Raízes do Saber pudessem realmente promover a construção da escrita em língua indígena por crianças Terena. Essa necessidade voltou a ser novamente enfatizada, em 2005, durante disciplinas que ministrei a professores dessa mesma etnia no *Curso Normal Superior Indígena*⁴ da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Esses professores indagavam: “Como ensinar a ler e escrever textos em Terena se não existem materiais didáticos para isso?” Com o intuito de auxiliá-los nessa tarefa, propus, então, a realização, sob minha responsabilidade, de um Curso de Extensão denominado “Oficina de Produção de Textos em Língua Indígena para Professores Terena”,⁵ de modo que os textos aí produzidos pudessem vir a compor um material didático a ser por eles utilizados com seus alunos já alfabetizados.

Inicialmente, minha expectativa era de que a produção de texto em tais oficinas seria abundante e transcorreria sem sobressaltos. O processo, no entanto, foi muito mais

⁴ Esse curso será apresentado, em seção própria, mais adiante nesse trabalho.

⁵ Tais oficinas serão descritas no item 1.4.1.2.

complexo e árduo do que eu – e os próprios professores Terena –, havíamos pressuposto. Havíamos partido da pressuposição de que bastaria oportunizar espaço pedagógico para que os professores fluentes em Terena produzissem, sem problemas, textos em sua língua materna. Logo foi ficando claro, no entanto, que a questão não se resumia apenas a criar espaço para a produção de textos em língua indígena para que isso ocorresse com tranquilidade. Em primeiro lugar, os professores Terena em questão tinham quase que nenhuma experiência com a leitura ou produção de textos em LI, já que, historicamente, as práticas de letramento existentes em suas aldeias são, em sua esmagadora maioria, em língua portuguesa. Em sua pesquisa de doutorado, Garcia (2007, p.137) observou “também a quase inexistência de textos escritos em língua Terena circulando na comunidade”.

Assim, o fato de os professores serem fluentes na língua tradicional de sua comunidade, não os capacitava para, automaticamente, produzir textos escritos em Terena: era preciso saber lidar com um conjunto de fatores de ordem histórica, lingüística e cultural que intervinham, de forma determinante, nas práticas de letramento que ocorriam nas oficinas.⁶ Inseguros, hesitantes, os sujeitos dessa pesquisa se sentiam assoberbados pela tarefa que tinham pela frente: “Estamos com uma batata quente nas mãos”, disseram para expressar seu desconforto com a produção de textos em LI.

Quanto a mim, percebi que, durante as oficinas, questões identitárias dos professores Terena – e não critérios puramente “técnicos” – muitas vezes determinavam suas escolhas e decisões de modo significativo. Há que se considerar, além disso, que eu não havia previsto que questões de letramento em língua portuguesa fossem se constituir

⁶ Letramento é aqui considerado com “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (Kleiman, 1995, p. 19).

em fatores intervenientes tão importantes no processo de produção de textos em língua indígena. Desconhecendo o conceito de biletamento de Hornberger (1989/2003⁷, 2001)⁸, parti equivocadamente do pressuposto de que os processos de letramento na língua nacional e na língua indígena seriam processos independentes. No entanto, embora a oficina tivesse por objetivo a produção de textos exclusivamente em LI, os professores em questão decidiram, para minha surpresa, escrever o primeiro texto inicialmente em LP (“O Tuiuiu e o Sapo”) para, em seguida, procederem à tradução do mesmo para a LI (“Kóho Yoko Hovôvo”). Para entender a lógica que havia regido aquela decisão dos professores Terena, fui percebendo, aos poucos, que era preciso fazer um deslocamento teórico, “descompartimentalizando” as línguas naquele contexto bilíngüe, já que, como afirma Maher (2007a, p.77), o sujeito bilíngüe não “simplesmente justapõe, acopla uma língua à outra, mantendo-as totalmente separadas”. As línguas de seu repertório comunicativo são “línguas em interação” (VERMES e BOUTET, 1989, p. 13).

Assim, pretendo argumentar que a tarefa de produção de textos em língua indígena por professores indígenas não é em nada uma questão simples. Apesar de ser colocada pela literatura e pela legislação de forma aparentemente aproblemática, tal tarefa é, na realidade, um empreendimento de grande complexidade. Foi essa percepção que me fez propor o projeto de pesquisa que deu origem a esta tese.

⁷ As duas datas referem-se ao mesmo texto originariamente publicado em 1989 e republicado em 2003. Doravante só será referenciada a publicação de 2003.

⁸ Conforme Hornberger (2001, p. 26). “O termo *biletamento* refere-se a toda e qualquer instância em que a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas em torno do material escrito”. O conceito de biletamento será melhor explicado no capítulo III desta tese.

1.3 Objetivo e justificativa da pesquisa

A pesquisa conduzida teve como objetivo específico descrever e analisar o processo coletivo de produção de duas versões de um mesmo texto - originalmente pensado para ser redigido exclusivamente em LI - em um curso específico de formação continuada de professores Terena. Considerando que (a) toda prática discursiva revela processos de construção identitária (HALL, 2001) e que (b) em contextos bilíngües, as línguas não ocupam compartimentos isolados (MAHER, 2007a) e há uma conjunção entre as práticas de letramento nas duas línguas em questão (HORNBERGER, 2003), as seguintes perguntas de pesquisa orientaram a análise dos dados:

(1) Que construções identitárias podem ser percebidas durante a “Oficina de Produção de Textos em Língua Indígena para Professores Terena”?

(2) Quais as condições de produção das duas versões do texto redigido coletivamente pelos professores Terena?

A expectativa é de que as reflexões geradas nessa investigação possam subsidiar formadores de professores indígenas no que tange ao desenvolvimento das competências necessárias para que esses últimos possam ser bem sucedidos na tarefa de elaboração de seus materiais didáticos para o ensino das línguas tradicionais de seus povos. Fui buscar justificativa para esse estudo, além disso, no fato de não haver, até onde tenho conhecimento, nenhum estudo acadêmico que focalize o processo de produção de textos em qualquer língua indígena brasileira.

1.4 Questões metodológicas

Os registros desta pesquisa foram gerados (CAVALCANTI 2001a, p. 223, 2006)⁹ em interações transculturais ocorridas durante as oficinas de produção de textos em língua indígena realizadas com um grupo de professores Terena egressos do *Curso Normal Superior Indígena* da UEMS. A metodologia adotada segue os preceitos sugeridos por Vóvio e Souza (2005) para pesquisas, na área de Linguística Aplicada, “que investigam a trajetória de letramento de indivíduos engajados em práticas grupais de ação social” (VÓVIO e SOUZA, op.cit., p. 41-42). Nesse sentido, conforme também apontado pelas autoras, esta pesquisa fez uso dos seguintes instrumentos de geração de dados: entrevistas e grupos de discussão gravados em áudio, observação de eventos de letramento, narrativas sobre trajetórias, notas etnográficas e registros fotográficos.

1.4.1 A pesquisa em LA: oportunizando voz aos sujeitos de pesquisa em investigação interdisciplinares

Vários equívocos, oriundos tanto da Antropologia quanto da Linguística, foram produzidos com relação ao querer das comunidades indígenas, porque, via de regra, as pesquisas conduzidas nesses contextos estão pautadas em paradigmas teóricos construídos a partir da lógica dos pesquisadores observadores e não dos próprios atores sociais. Tais equívocos levaram a interpretações que mais prejudicaram do que ajudaram a compreender

⁹ Cavalcanti recomenda, com base em Mason (1997, p. 36), a expressão “gerar registros” já que o pesquisador não é um mero “coletor de informações” neutro, mas, sim, um construtor de “dados”.

os processos pelos quais passaram e passam os povos indígenas. A forma como esses sujeitos foram constituídos, em contextos de colonização, não pode ser tão facilmente compreendida por aqueles que, de fora, se puseram a descrever/compreender esses contextos. Por isso é preciso, hoje, buscar novas respostas oportunizando voz também aos atores que estão inseridos nas práticas sociais que investigamos. Por exemplo, Smith (1999)¹⁰, como pesquisadora indígena, enumera objetos de pesquisa que ela considera relevantes, entre eles a revitalização de suas línguas, artes, práticas culturais, educação, meios de comunicação, *publicação de textos* e programas comunitários, entre outros.

Nesse sentido, entendo que a Lingüística Aplicada, tal como ela hoje se configura em uma de suas vertentes (MOITA LOPES, 2006, CAVALCANTI, 2006) tem muito a contribuir, já que ela assume, categoricamente, o compromisso de **oportunizar voz aos sujeitos de pesquisa**. Esse também foi um compromisso que assumi na pesquisa que originou esta tese. Importa também chamar a atenção para o fato de que esse trabalho de investigação apresenta um caráter interdisciplinar, e, portanto, está em sintonia com aquilo que fundamenta, cada vez mais, a pesquisa em Lingüística Aplicada (CELANI, 1992; MOITA LOPES, op. cit.): nele buscou-se subsídios teóricos na Educação, na Antropologia, na Lingüística e, evidentemente, na própria Lingüística Aplicada.

1.4.2 A pesquisa crítica de colaboração

Considerando que o foco desta pesquisa é de intervenção para transformação do contexto específico de ensino da língua indígena na escola, foi utilizada a pesquisa crítica

¹⁰ Pesquisadora Maori (Povo Indígena da Nova Zelândia).

de colaboração (MAGALHÃES 1994, 1998, 2004, 2007a, b) na realização das oficinas de produção de textos em LI. Conforme Magalhães (2007b, p.148), a pesquisa colaborativa é “um dos métodos de pesquisa em Linguística Aplicada (LA), no contexto escolar e situados em um paradigma de pesquisa crítica”.

O conceito de colaboração é entendido nesse tipo de pesquisa, da seguinte forma:

“Colaborar, em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula), significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Implica, assim, conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes”. (MAGALHÃES, 2004, p.76)

É importante salientar que o conceito de colaboração não se confunde com o de simples cooperação, já que a assimetria está presente entre os participantes da pesquisa. Este conceito se baseia na “igual possibilidade de negociação de responsabilidades através de mútua concordância” (MAGALHÃES, 2007b, p.153).

Assim sendo, a pesquisa em pauta se inscreve como uma pesquisa crítica de colaboração, por ter possibilitado, durante o *processo* de produção de textos em língua Terena, situações de debate e reflexão crítica¹¹, assim como compreender diferentes crenças e representações¹² daqueles professores.

¹¹ Conforme Magalhães 2007b, p. 152: “Reflexão crítica envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para o questionamento das razões que embasam as escolhas feitas e os seus sentidos relacionados à transformação das condições sociais das minorias e de participantes em posição de desvantagem e exclusão. Um conceito claro de reflexão crítica é fundamental para que a colaboração tenha lugar e para que todos os participantes atuem na negociação com as mesmas possibilidades de participação”.

¹² O conceito de representação é tomado, neste trabalho, também, conforme Magalhães (2004) “no quadro teórico da pesquisa em formação de professores, apoiado no interacionismo sócio-discursivo” (...) “como uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as

Nesse sentido, foi possível também observar *como e se* os professores Terena acionaram, nas discussões, conhecimentos adquiridos em sua formação superior, já que em pesquisa anterior com professores Terena formados em nível médio (Nincao 2003) constatou-se, pela natureza de seus argumentos, que os mesmos estavam distanciados da própria fundamentação do novo modelo de Educação Escolar Indígena de caráter *específico, diferenciado, intercultural e bilíngüe* (DIRETRIZES, 1994).

1.4.3 O Contexto de Pesquisa

O Estado do Mato Grosso do Sul tem a segunda maior população indígena do Brasil, com cerca de 70.000 índios. Nove povos indígenas habitam o Estado do Mato Grosso do Sul: os **Terena**¹³ (Miranda, Dourados, Aquidauana e região), os **Kinikinau** (região de Bonito e Porto Murtinho), os **Guarani-Nhandeva/Kaiwá** (Dourados, Amambai e região), os **Kadiwéu** (Porto Murtinho), os **Ofayé-Xavante** (Brasilândia), os **Guató** e os **Camba** (Corumbá). Recentemente, migraram para a região de Nioaque, os **Atikum**, provenientes do Pernambuco¹⁴.

Além da relevância quantitativa da população indígena do Mato Grosso do Sul, esses povos também vivem em um avançado “estado de interculturalidade” entre si e com a população não-indígena do estado, o que explica o grande índice de escolarização em nível médio e superior entre eles.

compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades” (grifos da autora), referentes a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas” (op.cit., p. 64,66).

¹³ Os Terena serão apresentados, mais pormenorizadamente, no capítulo II deste trabalho de tese.

¹⁴ Vide Mangolim, 1993.

Em 2001, foi implantado, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), o *Curso Normal Superior Indígena* (doravante CNSI), sediado no Campus de Aquidauana, para atender à demanda de professores Terena, já formados em nível médio, por um curso universitário voltado especificamente para suas necessidades. Esses professores eram oriundos de diferentes aldeias pertencentes a quatro municípios: Miranda, Aquidauana, Nioaque e Dois Irmãos do Buriti. O perfil sociolingüístico do grupo era bastante diversificado: cerca de metade dos professores eram proficientes nas duas línguas (Terena e Português); um número considerável era bilíngüe passivo (entendiam, mas não conseguiam se comunicar em Terena) e um número reduzido era monolíngüe em Língua Portuguesa. O grau de letramento em português dos integrantes do grupo era bastante razoável, pois todos foram formados em escolas de “branco”, e, por isso, tinham experiência com a leitura e escrita de textos em LP. No que se refere às experiências desses professores com atividades de letramento em LI, no entanto, a situação era diferente: pouquíssimos já haviam experienciado processos de leitura ou de produção de textos em Língua Terena.

Pelos motivos apresentados anteriormente, decidi realizar oficinas de produção de textos em LI em um Curso de Formação Continuada através de um Projeto de Extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul intitulado: “Oficina de Produção de Textos em Língua Indígena para Professores Terena”. Esse curso, ofertado aos professores Terena egressos do CNSI, teve início no dia 01 de outubro de 2005 no campus da UEMS de Aquidauana com a presença inicial de 16 professores, todos do Município de Miranda, pertencentes às Aldeias Passarinho, Cachoeirinha, Argola, Babaçu e Morrinho.

No Município de Miranda existem três reservas indígenas organizadas em três

Postos Administrativos. O Posto Indígena da Reserva La Lima, o Posto Indígena da Reserva Pilad de Rebuá que congrega as aldeias Moreira e Passarinho, ambas localizadas na área urbana do Município de Miranda e o Posto Indígena da Reserva Cachoeirinha, composta pelas aldeias Cachoeirinha, Babaçu, Argola e Morrinhos. A aldeia Cachoeirinha é considerada uma das mais tradicionais entre os Terena, situando-se cerca de 20 km de Miranda.

É importante compreender que no Estado do Mato Grosso do Sul, além do Município de Miranda, os Terena se localizam em diversos municípios: Anastácio, Aquidauana, Dois Irmãos do Buriti, Dourados¹⁵, Nioaque, Rochedo, Sidrolândia, e Campo Grande, a capital do Estado. Porém, a localização inicial dos Terena, após sua saída do Chaco Paraguaio, no século XVIII, se deu no Município de Miranda.

Conforme Ladeira (2001), o quadro sociolinguístico dessas aldeias assim se define:

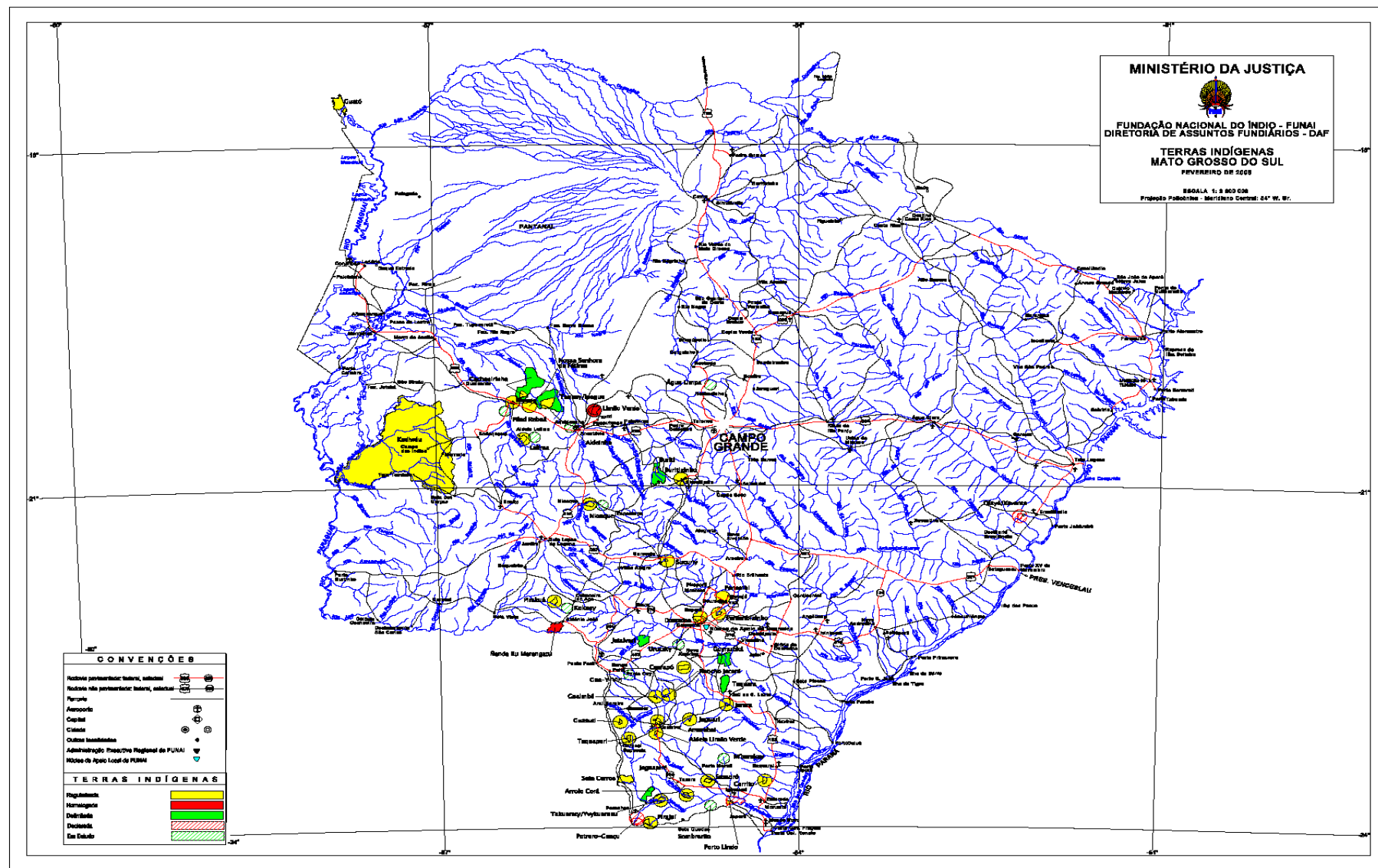
“ [...]as aldeias de Cachoeirinha e Argola [são] aquelas em que o domínio da língua é generalizado na população, com um índice de 78,4% e 83,3% [de falantes de Terena], respectivamente. Outro aspecto importante [...] é que das 3 aldeias que compõem o universo do PI Cachoeirinha (Cachoeirinha, Babaçu e Argola), considerado um dos mais tradicionais no universo Terena, a aldeia de Babaçu é a que apresenta uma menor percentagem de falantes, 48%, índice muito abaixo das outras duas aldeias”. [...] Diferença significativa aparece também, em relação às duas aldeias do P.I. Pilade Rebuá: a aldeia de Moreira, separada da de Passarinho por apenas uma rua, situada no mesmo contexto de "periferia" da cidade de Miranda, mantém ainda um número relativamente significativo, 40,9% de falantes enquanto a aldeia de Passarinho apresenta um índice de 31,5% de falantes” (LADEIRA, 2001, p. 102, 103).

Apesar dos números da pesquisa de Ladeira apontarem 31,5% de falantes de Terena na aldeia Passarinho, é importante esclarecer que esse índice se refere a sua

¹⁵ A região de Dourados (sul do Estado), historicamente habitada pelos Guarani, a exemplo, do que ocorreu na região de Bauru, no Estado de São Paulo, recebeu algumas famílias Terena no início do século XX com o intuito de “ensinarem” os Guarani.

população mais idosa; os professores e os alunos da Aldeia Passarinho são considerados monolíngües em Língua Portuguesa.

Na página seguinte, apresento o mapa do Estado do Mato Grosso do Sul com as áreas indígenas.



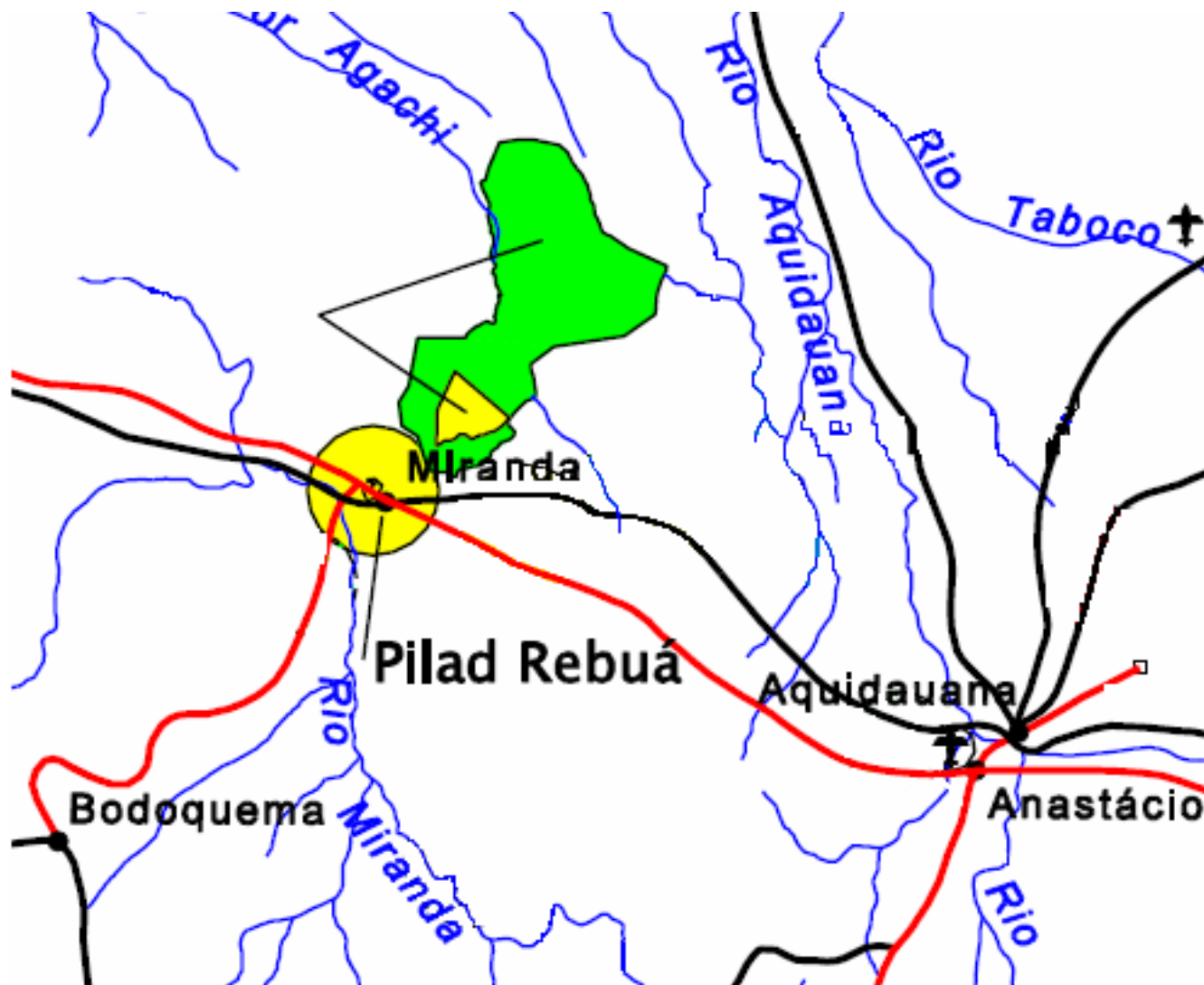


Figura 2 – Aldeias do trabalho de campo
Fonte: FUNAI, 2006

1.4.3.1 Os sujeitos da pesquisa

Como já dito, as oficinas contaram, inicialmente, além da pesquisadora, com 16 professores Terena pertencentes a aldeias dos Postos Indígenas Cachoeirinha e Pilad Rebuá (Aldeia Passarinho), do município de Miranda localizado no pantanal sul-mato-grossense. Dentre os participantes, 13 professores eram egressos do CNSI (um deles não terminou o curso) e 3 eram professores leigos. Dos 13 egressos do CNSI, apenas 8 são falantes fluentes da língua Terena (Aldeia Cachoeirinha): os demais são monolíngües em Língua Portuguesa (Aldeia Passarinho). Todos os professores leigos dominam a língua tradicional de suas comunidades.

Os professores egressos do Curso Normal Superior Indígena, participantes desta pesquisa, possuem uma larga experiência profissional, indo de 7 anos a mais de 20 anos como é o caso do Prof. Genésio. A professora-pesquisadora possui 35 anos de experiência no magistério e há 12 anos trabalha como formadora de professores indígenas no Estado do Mato Grosso do Sul. É importante salientar que, pelo fato da pesquisadora ter participado ativamente das oficinas que compuseram o corpus desta pesquisa, não há uma definição pela 1ª ou 3ª pessoa na redação desta tese, não por um deslize gramatical, mas pelo fato da pesquisadora ter tido que entrar e sair da história aqui narrada.

Permaneceram até o final das oficinas 12 participantes¹⁶, conforme tabela a seguir:

¹⁶ Ao discutir com os professores se os mesmos queriam aparecer, na tese, com nomes fictícios ou com seus nomes reais, os mesmos preferiram aparecer com seus nomes reais. Argumentaram que, assim, fariam parte da história da educação escolar indígena de seu povo.

Tabela 1 – Dados sobre os sujeitos de pesquisa

PARTICIPANTES DA “OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA INDÍGENA PARA PROFESSORES TERENA”					
	IDADE	EXPERIÊNCIA DOCENTE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	LOCAL DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	PERFIL LINGÜÍSTICO
Celinho Belizário	36 anos	11 anos	Egresso do CNSI	Aldeia Cachoeirinha	Bilíngüe em LI e LP
Edelene Canale	27 anos	7 anos	Egressa do CNSI	Aldeia Cachoeirinha	Bilíngüe em LI e LP
Genésio Farias	61 anos	26 anos	Egresso do CNSI	Aldeia Cachoeirinha	Bilíngüe em LI e LP
Luzinete Júlio Raimundo	35 anos	12 anos	Egresso do CNSI	Aldeia Cachoeirinha	Bilíngüe em LI e LP
M. de Lourdes Elias Sobrinho	50 anos	15 anos	Egressa do CNSI	Aldeia Cachoeirinha	Bilíngüe em LI e LP
Nercy Júlio Raimundo	31 anos	7 anos	Egresso do CNSI	Aldeia Cachoeirinha	Bilíngüe em LI e LP
Aronaldo Julio	38 anos	10 anos	Professor leigo	Aldeia Cachoeirinha	Bilíngüe em LI e LP
Jairo S. Faria	28 anos	7 anos	Professor leigo	Aldeia Cachoeirinha	Bilíngüe em LI e LP
Cleumilda Pascoal	34 anos	7 nos	Egressa do CNSI	Aldeia Passarinho	Monolíngüe em LP
Sibeli Faustino Inácio	27 anos	7 anos	Egressa do CNSI	Aldeia Passarinho	Monolíngüe em LP
Tânia Pascoal M. Jacobina	33 anos	8 anos	Egressa do CNSI	Aldeia Passarinho	Monolíngüe em LP
Jaime de Almeida Filho	41 anos	8 anos	Egresso do CNSI	Aldeia Passarinho	Monolíngüe em LP
Onilda Sanches Nincao	56	35	Pesquisadora	Universidade	Monolíngüe em LP

Fonte: Autor

1.4.3.2 As oficinas de produção de texto

As oficinas de produção de texto em língua Terena que compuseram o *corpus* dessa pesquisa foram realizadas nos dias 01, 08, 22 de outubro e 05 de novembro de 2005¹⁷.

Logo em seu início, foi exposto aos professores o objetivo de focalizar o letramento em LI no programa de formação continuada para professores Terena (egressos do CNSI). Foi explicado também que o letramento em LI seria tema de minha pesquisa de doutorado junto a um Programa de Pós-graduação da UNICAMP. Nessa ocasião, foram solicitadas aos professores autorizações para o registro em áudio e vídeo das atividades do Projeto de Extensão para que essas pudessem fazer parte do *corpus* dessa pesquisa de doutorado. Os professores concordaram com a gravação dos registros e com a utilização dos dados obtidos desde que houvesse uma contrapartida (Prof. Genésio foi o porta-voz dessa solicitação). A contrapartida requerida foi o comprometimento da pesquisadora com a continuidade de oferta aos professores Terena de programas de capacitação, realização de assessorias e cursos de graduação (a exemplo do Curso Normal Superior Indígena) através da UEMS.

A pauta da primeira oficina (01/10/2005) constou de uma discussão inicial sobre a vitalidade da língua Terena nas práticas sociais das diversas comunidades/aldeias, o contexto Terena de letramento (português e/ou Terena) e questões de política educacional. Durante a discussão, foi dada muita ênfase pelos professores às condições gerais de ensino,

¹⁷ Foram realizadas ainda mais três oficinas entre os dias 11 a 14 de janeiro de 2006, na Aldeia Cachoeirinha ocasião em que foram produzidos textos sobre vários temas nas duas línguas: português e Terena.

principalmente, às questões políticas relativas à implementação da categoria de escola indígena (Res. CEB 03/99).

Apesar de saber antecipadamente da pouquíssima existência de práticas de letramento em Língua Terena na região de Aquidauana (NINCAO, 2003), foram aplicados aos professores questionários (ANEXO A) sobre práticas de letramento em LI e LP, a fim de verificar se esse fenômeno também se aplica à região de Miranda. Os resultados do questionário comprovaram a quase inexistência de práticas de letramento em Língua Terena também nesse contexto. O Prof. Genésio foi o único a indicar a existência desse tipo de prática social, ao afirmar receber, com frequência, cartas, escritas em Terena, de seu irmão, que mora na aldeia Água Branca em Aquidauana e de seu filho, que é professor de língua Terena na escola Marçal de Souza, na aldeia urbana de Campo Grande, capital do Estado.

Após uma discussão sobre o conteúdo dos questionários, discutimos, com esses professores Terena, sobre a importância da produção de textos em língua Terena para subsidiar a elaboração de materiais didáticos de pós-alfabetização, questão já apontada por eles, nas disciplinas de “Linguística Indígena” e “Prática de Ensino de Língua Indígena” por mim ministradas durante o seu curso de graduação (*Curso Normal Superior Indígena*), como uma limitação para o ensino de sua língua na escola.

Durante essa discussão, perguntei aos professores como eles achavam que deveria ser iniciada a produção de textos em língua indígena. Nesse momento, o Prof. Genésio pediu a palavra e disse que antes de se iniciar a produção de textos era necessário que cada professor respondesse a uma questão: “Por que a língua Terena é necessária na escola?” E afirmou: “É preciso responder isso para servir de base para a nossa produção de

textos aqui.” A discussão que se seguiu a essa intervenção do Prof. Genésio demonstrou que, para aqueles professores, a escrita em Terena, era um ato, sobretudo, político. Isso ficou ainda mais evidente, quando, posteriormente, os professores elencaram os temas geradores dos textos que gostariam de produzir, já que todos eles estavam relacionados com problemas enfrentados contemporaneamente pelas comunidades Terena. Os temas arrolados por eles incluíram: saúde, educação, terra, política, liderança, auto-sustentação, alcoolismo, violência, prostituição, preservação do meio ambiente, preservação da língua indígena e a luta pela sobrevivência.

Após as colocações de cada professor, perguntei que tipo de texto eles sugeriam para iniciarmos a oficina de produção de texto em língua indígena. A escolha recaiu sobre textos narrativos, tendo sido escolhida a história, conhecida por todos eles, sobre “o tuiuiú que quase engoliu o sapinho”.¹⁸ Após esse primeiro encontro no dia 01 de outubro e um segundo encontro no dia 08 de outubro, no dia 22 de outubro de 2005 na Aldeia Passarinho, deu-se início, então, ao processo de produção desse texto, que será o foco de análise deste trabalho.

A análise dos dados foi realizada com base nas escolhas lexicais observadas nas falas dos professores Terena que serão marcadas em negrito nos excertos analisados. As palavras em maiúscula sinalizam ênfases dadas pelos próprios professores indígenas em seus discursos. Como já dito anteriormente, os professores tomaram a decisão de escrevê-lo primeiro em português para depois traduzi-lo, “passá-lo” para a língua Terena. As duas

¹⁸ Referindo-se a um tema aparentemente banal, esse texto, no entanto, tem uma forte carga ideológica – como será melhor explicitado no capítulo 4 desta tese – , já que, metaforicamente, o tuiuiú representa, na interpretação dos professores em questão, a sociedade nacional e o sapo, a sociedade Terena. Sobre a ave tuiuiú, vide informação em (ANEXO B).

versões (português e Terena) do texto, por decisão dos professores, foram produzidas coletivamente, tendo sido redigidos na lousa pelos professores Jaime (em português) e Aronaldo (em Terena)¹⁹. Ambas as versões produzidas são apresentadas a seguir.

O TUIUIÚ E O SAPO

Certa vez, um índio passeava no Pantanal e avistou um raro espetáculo entre um sapo e um tuiuiú.

O tuiuiú, que estava observando o sapo, esperava a hora de aplicar seu bote certo e fulminante para acabar com aquele animal que, distraído, observava a natureza.

A certa altura, o tuiuiú aplicou o seu bote. O sapo foi pego de surpresa e uma luta começou a ser travada. Depois de muito esforço, o tuiuiú, com um movimento brusco, conseguiu jogar o sapo para cima e apará-lo no bico. Mas com um imprevisto o tuiuiú não contava: o sapo, com a sua esperteza, usou o seu último recurso: abrindo os braços e apertando o pescoço da garça, o sapo sufocou o tuiuiú, forçando-o a desistir do seu objetivo.

KÓHO YOKO HOVÔVO

Ápe póhuti kopénoti, pihóne ya híyeuke pantaná yanê'e ápe ne noíxone póhuti hovôvo yoko póhuti kóho. Kuxó koyene ne kóho motovâti ákoyea kaítapa ra námui hovôvo.

Yane inámukone ne hovôvo ákotike yuixápa, itea koturikexovo ne hovôvo, Kahá'ayea huírikea ne kóho.

Yane pihóne káxe...

Ina eherúkoa kóho ne hovôvo ya kirikuke itea ako ita kóho huírikea vo'oku, xemekepeovo kóturikeovo, xané kixoane namunokexea kóho koane kotífinuyea, yane ako ita xunako kóho ne hovôvo, yane itópovone ne hovôvo.

¹⁹ A opção pela tradução revelou-se, como discutido no capítulo V, bastante problemática.

1.5 Organização da tese

Esta tese está organizada em seis capítulos. No capítulo I, procurei apresentar os contornos da pesquisa, situando a questão da Educação Escolar Indígena no Brasil, o problema que originou a pesquisa retratada nesta tese, bem como seu objetivo, sua justificativa, as questões que a nortearam e seus princípios e procedimentos metodológicos.

No capítulo II, apresento o contexto histórico e educacional dos Terena, assim como o curso de graduação superior onde os professores sujeitos da pesquisa foram formados.

O quadro teórico que dá sustentação à análise dos dados é apresentado no capítulo III, que está organizado em três seções. Na primeira delas, discuto questões relacionadas aos mitos do monolingüismo, da língua homogênea e da língua nacional. Em seguida, focalizo a questão da identidade étnica e lingüística. E na terceira seção, discuto a concepção de bilingüismo como línguas em interação (MAHER, 2007a), assim como a relação entre a escrita e os povos indígenas da perspectiva dos Novos Estudos do Letramento. Com base em Hornberger (2003) Hornberger & Skilton-Sylvester (2003), apresento, em seguida, a teoria de biletramento.

A análise dos dados é feita em dois capítulos. No capítulo IV descrevo e discuto as condições de produção do texto “O Tuiuiú e o Sapo” em língua portuguesa e a emergência do biletramento entre os Terena. Nesse mesmo capítulo, descrevo e analiso a utilização do texto na versão em língua Terena em um evento de letramento (o *Acampamento Mãe Terra*). A seguir, no capítulo V, analiso as reflexões dos professores Terena acerca da elaboração do texto “Kóho Yoko Hovôvo”, a versão em língua Terena de

“O Tuiuiú e o Sapo”, focalizando, sobretudo, alguns aspectos lingüísticos envolvidos nessa produção.

Nas considerações finais, com base nos resultados discutidos, apresento algumas sugestões para a formação de professores indígenas e aponto futuras pesquisas que deverão ser realizadas visando ao desenvolvimento de práticas de letramento em LI em contexto de biletamento. Argumento que tais pesquisas são relevantes para a planificação lingüística quando o que se almeja é o fortalecimento das línguas indígenas brasileiras.

CAPÍTULO II

OS TERENA E A ESCOLARIZAÇÃO FORMAL

2.1 O povo Terena

A análise da história de contato dos Terena com a sociedade nacional revela um processo singular de resistência de um grupo étnico subalterno junto à sociedade dominante. O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira em seu livro “Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena” mostra que em sua tentativa de sobrevivência na interação com a sociedade nacional, saiu de sua condição de *índio*, para chegar apenas à condição de *bugre*, termo pelo qual são identificados em Aquidauana e região. Sinônimo de “selvagem, grosseiro”, o termo revela a rejeição e discriminação de que são alvos, ainda hoje, os Terena. Em prefácio à 2ª edição da obra citada, o autor afirma:

“Há exatamente quinze anos saía publicado pelo Museu Nacional, inaugurando sua série Livros, este nosso primeiro trabalho, escrito entre fins de 1958 e meados de 1959, numa tentativa de entender o que nos parecia na época tratar-se de um caso limite de ser ou não ser índio no Brasil. Darcy Ribeiro, inspirador da pesquisa e prefaciador do livro, acertadamente apontava o caso Terena como sendo de grande valor explicativo para a compreensão do processo de integração na sociedade nacional de grupos indígenas que, malgrado seu alto grau de aculturação e de participação na vida regional, permaneciam diferenciados de seus vizinhos sertanejos, identificando-se a si mesmos e sendo identificados como indígenas” (OLIVEIRA, 1976, p.7).

Sediados principalmente no Estado de Mato Grosso do Sul, os Terena, subgrupo da etnia Guaná, pertencem à família lingüística Aruak. Com uma população de cerca de 25.000 habitantes (LEITÃO, 2005, p.43), esse grupo étnico está distribuído, no estado, em aproximadamente 25 aldeias, ocupando áreas descontínuas localizadas nos municípios de Anastácio, Aquidauana, Miranda, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque, Sidrolândia, Campo Grande, Rochedo e Dourados. Alguns Terena encontram-se também

instalados nos municípios de Avaí e Braúna, no Estado de São Paulo. Recentemente, um grupo se estabeleceu em Rondonópolis e na região próxima ao Parque Indígena do Xingu, Estado de Mato Grosso.

Antes de se fixarem no Brasil, os Terena habitavam o Êxiva, também chamado de *Chaco Paraguaio*, conforme citação abaixo:

“Meu pai cresceu lá mesmo no Êxiva. Meu pai fugiu de lá porque lá havia os índios (Kopenoti) bravos. Eles atravessavam as morrarias atrás de Porto Esperança. Na água quando nadou, amarrou um carandá seco na cintura como jangada”. Antonio Muchacho – Aldeia Cachoerinha”. (BITTENCOURT e LADEIRA, 2000,p.39).

A interação dos Terena com a sociedade brasileira iniciou-se a partir do século XVIII. Conforme Oliveira (1976, p.26), nessa época, juntamente com outros povos do grupo Guaná - os Layana, os Kinikinau e os Exoaladi -, os Terena *teriam atravessado o rio Paraguai, em ondas sucessivas* e se estabelecido entre os rios Miranda e Aquidauana. Vários acontecimentos históricos interferiram, de forma decisiva, na relação dos Terena com a sociedade brasileira e a Guerra do Paraguai foi, certamente, um desses acontecimentos, já que, nessa ocasião, os Terena, junto com outras populações indígenas, foram aliciadas pelas autoridades brasileiras para reforçar a defesa das fronteiras do Brasil. As baixas observadas nessas populações, como consequência dessa guerra, foram consideráveis: estima-se que os Exoaladi teriam desaparecido nessa época e é sabido que dos Layana e dos Kinikinau restou apenas um número bem reduzido de pessoas hoje espalhadas pelas várias aldeias Os Kinikinau encontram-se, atualmente, em processo de reorganização.

Finda a Guerra do Paraguai, recrudescceu a penetração dos não-índios no Estado do Mato Grosso: os territórios Terena passaram a ser invadidos por fazendeiros, não restando aos membros desse povo indígena outra opção a não ser procurar trabalho nessas fazendas. Os Terena se referem a esse período como o *tempo do cativo*, já que foram extremamente explorados à ocasião. Referindo-se a esse período, um Terena citado por Oliveira (op.cit., p. 42) afirma ter sido esse um “tempo em que bugre era que nem negro, tinha vida de cachorro”.

Outros fatores impactantes para a vida do povo Terena foram a construção das linhas telegráficas pela Comissão Rondon; a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil que ligava Bauru a Porto Esperança, na Bolívia, e a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Esse último acontecimento teve, como consequência, o início de demarcação de suas terras.

Conforme Souza (2000, p. 29), o processo de demarcação das terras dos Terena iniciou-se nos anos de 1904/1905 quando foram demarcadas as quatro primeiras reservas em Mato Grosso: Cachoeirinha e Lalima (atualmente parte do município de Miranda) e Bananal e Ipegue (atualmente parte do município de Aquidauana). Em 1928, todas as reservas Terena já estavam definidas. Importa apontar que a definição dessas reservas implicou um processo de (re)aldeamento, de um retorno à convivência em comunidades, já que com a invasão de suas terras pelos fazendeiros, os Terena haviam sido espalhados por diferentes fazendas. O povo Terena passa, então, a vivenciar um novo período, uma nova e complexa situação social, na medida em que o aldeamento feito no início do século por Rondon aglutinou as famílias que antes estavam espalhadas pelas fazendas, o que levou a uma desorganização de antiga estrutura social, anterior a seu espalhamento pelas fazendas

(OLIVEIRA, op.cit., p. 47).

Em sua antiga estrutura social os Terena se dividiam em três grupos: o grupo dos **naati** (os chefes e suas parentelas) e o grupo dos **waherê-txané** (gente comum). Havia ainda o grupo dos **kauti** (os cativos, os estrangeiros). O termo **naati** significa “bom”, **txané** significa “gente” e **waherê**, “ruim”, de acordo com Oliveira (1968, p.21). Ainda segundo esse autor, as relações sociais entre os Terena eram orientadas a partir de suas duas metades simétricas: os **sukirikionó** e os **xumonó**. Ambas as metades tinham os mesmos direitos sociais e eram ligadas por atos cerimoniais. Nesses atos cerimoniais, esperava-se que os **sukirikionó** fossem “mansos” e os **xumonó** fossem “bravos”. (op. cit .p.22). Ainda acerca dessas categorias, Oliveira explica:

“Das conversas com os Terêna a impressão que fica ao etnólogo é de que os **sukirikionó** são considerados ligeiramente superiores aos **xumonó**, embora essa superioridade jamais se refletisse na conduta social” (OLIVEIRA, 1968, p. 24).

O processo de diáspora (*tempo do cativo*) imposto aos Terena e o seu posterior reajuntamento foram ações da sociedade nacional que afetaram dramaticamente o modo de vida desse povo indígena, o qual viu-se, a partir daí, forçado a buscar novas estratégias de sobrevivência. Enquanto muitos acreditam que no processo de passagem de *índio a bugre* os Terena abandonaram suas raízes – e esse é um estigma que lhes atribuem outras etnias indígenas –, na verdade, eles reformularam sua antiga estrutura social em outros espaços institucionais existentes no contexto de interculturalidade, tais como a escola e a igreja. Vistos em sua nova configuração sócio-cultural, Brandão assim os descreve:

“Poucas tribos mantêm com os brancos um repertório tão variado de relações de autonomia e dependência como os Terena. Do antigo modelo de vida praticado por todos na tribo primitiva perderam-se aspectos importantes... Mesmo no interior da reserva e ainda para as famílias não destribalizadas, não urbanizadas, não é mais possível recuperar e manter vivos antigos padrões de vida. Os Terena os adaptaram não só às dimensões, mas também a um estilo de vida comunitário de “vida de aldeia” em que mesclam os seus costumes com os que aprendem com os brancos nas fazendas e cidades” (BRANDÃO, 1986, p. 111).

Em recente artigo publicado com o título “Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou!”, Marcos Terena²⁰ mostra que, por uma questão de sobrevivência e como parte da luta por seus direitos, no passado, jovens indígenas tiveram que:

“[...] optar entre a tradição e a modernidade, entre o passado e o futuro. Tiveram que fazê-lo por uma questão de sobrevivência, mas nunca deixaram apagar em seu íntimo a saudade da terra natal, da sua gente, da sua língua, da época e datas culturais, valores esses recebidos como valores educacionais e de identidade cultural de seus povos, desde o seio de suas mães” (TERENA, 2003, p. 101).

O autor discute durante todo o texto como o homem *branco*, ao criar políticas de atendimento aos povos indígenas, foi incapaz de perceber os novos sinais do tempo, referindo-se ao tipo de interação dos povos indígenas com a sociedade envolvente, na medida em que criou um modelo típico do que seja “ser índio”, proveniente do primeiro contato no início da colonização, com a justificativa de “proteger o índio”, criando “reservas, padrões estéticos, modelos educativos etc., transformando o índio em vítima, dependente e, até hoje, um incapaz”. Assim, para ele, o índio passou a ser discriminado, ora por ser “selvagem”, ora por ser “preguiçoso” e, agora, por ser “aculturado” (TERENA, 2003, p.102).

Para o autor, entretanto, o “índio doutor” deve ser um direito também, pois

²⁰ Marcos Terena é articulador dos direitos indígenas junto à ONU e Conselheiro do “Comitê Intertribal” (ITC).

“cursar o nível superior é um processo legítimo dos povos indígenas” (ibid, p. 103). Esse direito de ser doutor foi exercitado pelo Terena Rogério Ferreira da Silva, oriundo da aldeia Cachoeirinha, que a partir de 2007, como funcionário de carreira da UEMS é responsável pelo acompanhamento dos cotistas indígenas nesta universidade²¹.

Tendo recorrido brevemente sobre alguns aspectos gerais acerca dos Terena, passo agora a discutir o processo de escolarização desse povo e suas implicações para o tema dessa pesquisa.

²¹ “Hoje o bolsista da Embrapa/CNPq, Rogério Ferreira da Silva, primeiro indígena brasileiro a concluir o curso de Doutorado no país, recebe das mãos do presidente da Fundação Nacional de Saúde (Funasa), Paulo de Tarso Lustosa da Costa, em Brasília-DF, uma homenagem alusiva a esta vitória, conquistada em fevereiro deste ano. Integrante, na época, do programa de doutorado da Universidade Estadual de Londrina-PR (UEL), ele foi orientado pela professora Maria de Fátima Guimarães (UEL) e co-orientado pelo pesquisador da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária-Embrapa, vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, Fábio Martins Mercante e teve seu trabalho desenvolvido na Embrapa Agropecuária Oeste, em Dourados-MS. Segundo a assessoria da Funasa, Rogério será homenageado porque além de ter conseguido este fato, até então inédito na cultura indígena, sua tese em Agronomia, intitulada “Biofuncionamento e sustentabilidade de solo em diferentes agroecossistemas no Estado de Mato Grosso do Sul” buscou a sustentabilidade dos sistemas de produção, minimizando os impactos sofridos pelo solo pela ação das atividades agrícolas, e conseqüentemente, trazendo melhorias para a sociedade brasileira. Ciente de sua realidade, Rogério afirma que sabe da responsabilidade que carrega e acredita que esta homenagem já marca um tempo - “o dia e a hora do reconhecimento da nossa trajetória e de nossas raízes. Há várias razões e causas que nos motivam a lutar constantemente: por sermos indígenas, por sermos os primeiros ocupantes destas terras, pela nossa raça e por termos sofrido desprezo e discriminação, muitas vezes”. Mas, Rogério é otimista e destaca ter esperança de que tudo isso venha a mudar, “não podemos continuar a viver suportando tantas injustiças e, por isso, sinto-me orgulhoso de ser um dos representantes da população indígena brasileira e de terminado o último grau da carreira acadêmica, sendo **o primeiro da etnia terena**. O que a gente não pode é ficar preso, dentro do nosso mundo, achando que todo mal que nos rodeia é por causa de quem está fora. O sonho agora é de que um dia todos nós possamos dizer: “Nós estamos construindo uma nova Nação com dignidade” e isso, depende da nossa disposição em fazê-lo, da nossa coragem e da nossa perseverança”. E a história de Rogério Ferreira da Silva não pára aqui. Ele pretende escrever mais uma linha nesta caminhada peculiar. Desde julho deste ano, iniciou seu trabalho de Pós-Doutorado, como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sob a orientação do Dr. Fábio Martins Mercante, na Embrapa Agropecuária Oeste, que pretende otimizar a fixação biológica de nitrogênio (FBN), através de tecnologias apropriadas de inoculação com rizóbio na cultura do feijoeiro, visando reduzir os custos de produção, aumentar a oferta de proteínas para a população e reduzir o impacto de fertilizantes nitrogenados ao meio ambiente”. Disponível em www.douradosnews.com.br. Acessado em 30 de agosto de 2006.

2.2 Dos primórdios da escolarização formal Terena aos dias de hoje

Como já largamente discutido na literatura (ver, por exemplo, SILVA, 1997), os programas de escolarização indígena foram, desde o início da colonização, fruto de ação catequética e proselitista. Com a proclamação da República e a separação Igreja e Estado, esperava-se que a educação, no país, passasse a ser laica, ficando sob a responsabilidade do governo. Porém, com relação às comunidades indígenas, isso não aconteceu, pois diferentes missões religiosas continuaram desenvolvendo projetos de educação entre vários povos indígenas. No que se refere ao Estado de Mato Grosso à época, os pioneiros na educação para a catequese foram os missionários Capuchinhos que haviam começado a chegar no Brasil em 1840. O primeiro missionário Capuchinho a chegar a Mato Grosso estabeleceu-se, em 1849, na cidade de Miranda. Os missionários Capuchinhos trabalharam, de maneira informal, com o ensino primário (CARVALHO, 1995, p. 43, 44).

Com a reorganização dos Terena em reservas, no início do século XX, a escola tornou-se uma de suas principais reivindicações, feitas através do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), junto ao governo brasileiro. Surgida a partir dos contactos com a sociedade regional e nacional, essa demanda não atendida abriu as portas para a entrada do protestantismo entre eles (ibid., p.121): a partir de 1912, os Terena receberam a presença das missões protestantes inglesas, alemãs e, posteriormente, norte-americanas que, com o objetivo de evangelizá-los, desenvolveram, entre eles, diferentes projetos de escolarização (CARVALHO, 1995 ; SOUZA, 2000; MOURA, 2001 e SANCHES, 2003).

A Missão *Inland South American Mission Union* (ISAMU), composta por norte-americanos e ingleses, iniciou seus trabalhos no Brasil, em 1912, tendo sido a

primeira missão transcultural protestante. Segundo relato oral de Cantídio Lili, índio Terena, o primeiro contato com a educação formal - via alfabetização - de seu povo, foi através de missionários da ISAMU. Nos idos de 1915, o fazendeiro Estevão Alves Correa cedeu uma parte de suas terras (próxima à aldeia Ipegue) aos missionários ingleses a fim de que esses atingissem os seus objetivos: ensinar os índios a ler e escrever para que eles pudessem interpretar a Bíblia. Ainda segundo o relato de Cantídio Lili, também os Terena atingiram seus objetivos com a missão, pois, há muito almejavam aprender a ler e escrever. Nas palavras de Souza (2000, p. 44, 45):

“Apesar de a escola ter sido utilizada como porta de entrada do evangelho em muitas aldeias indígenas, e na comunidade Terena a primeira escola, fundada provavelmente em 1925 na aldeia do Bananal, PI Taunay, Aquidauana (sic) ter tido como professores, missionários estrangeiros, o índio, com o passar do tempo, começou a encará-la como um instrumento de resistência à discriminação e opressão que vinha sofrendo, na medida em que através dela poderia aprender a decodificar a cultura do opressor”.

A ISAMU deu prosseguimento ao seu trabalho de evangelização implantando, posteriormente, uma igreja protestante²² e uma escola na aldeia do Bananal. A mesma teve duração efêmera, pois o SPI impediu a permanência dos missionários e o funcionamento da escola nessa aldeia. Os missionários se estabeleceram, então, no Distrito de Taunay contíguo às aldeias e implantaram ali a Escola Evangélica Lourenço Bouckman onde atendem alunos indígenas até hoje. Desde os anos 80, a escola é administrada pelos Terena, já que a referida Missão constituiu uma instituição indígena²³ para dar prosseguimento às atividades por ela desenvolvidas e retirou-se da área a partir de 1993.

²² A análise da inserção do protestantismo entre os Terena pode ser vista em Acçolini (1996, 2004), Moura (2001, 2004) e Sanches (2003).

²³ UNIÃO DAS IGREJAS EVANGÉLICAS DA AMÉRICA DO SUL (UNIEDAS).

Em 1936, o SPI também iniciou suas atividades na aldeia Bananal onde instalou uma escola, a “Escola General Rondon”, cuja língua de instrução era o português. Hoje essa escola funciona em três períodos, sendo que as séries do Ensino Fundamental e Médio são ministradas por professores na sua maioria não-índios.

Com a escola criada pelo SPI na aldeia do Bananal, iniciou-se o processo público de escolarização com uma particularidade: o ensino era conduzido em português por professores não-indígenas. Esse fato mostra que a escola entre os Terena, como também entre outras etnias no Brasil, nasceu em um contexto muito diferente do atual contexto nacional cujas diretrizes para Educação Escolar Indígena apontam para o respeito às especificidades culturais. Mas, é importante notar, que, apesar de ela ter sido utilizada como uma agência de aculturação, já que o que se queria era integrar o índio à sociedade nacional, para os Terena, essa escola também se constituiu, paradoxalmente, como também já visto na citação anterior, em seu instrumento de defesa, na medida em que através dela podia-se compreender o mundo e os códigos dos não-índios. Aprender português era uma necessidade vital para o povo e a escola era o *locus* privilegiado para isso.

Descrevendo a vida dos Terena nos anos 50, Oliveira afirma:

“O conhecimento da língua portuguesa é hoje indispensável ao Terêna, em qualquer situação que se encontre: facilita as relações inter étnicas, ampliando sobremaneira sua área de mobilidade social ou meramente geográfica. Tanto assim que, nas aldeias tidas como tradicionais e, etnicamente homogêneas, somente as crianças até seis ou oito anos não falam o português” (OLIVEIRA, 1976, p. 127).

Ainda, a esse respeito, afirmou Ladeira, em 2001:

“Neste contexto é que os Terena creditam à escola, e à língua portuguesa, por consequência, um papel fundamental na construção de seu futuro. Nos últimos 15 anos, o empenho dos pais para que seus filhos freqüentem a escola na aldeia e os esforços para que consigam fazer o “ginásio” na cidade têm sido imensos” (LADEIRA, 2001, p. 41).

Segundo Carvalho (1995, p. 77), com o surgimento, na década de 80, da União das Nações Indígenas (UNI) do Centro Oeste, novas ações políticas para a Educação Escolar Indígena começaram a ser discutidas no Estado do Mato Grosso do Sul. Nos encontros de professores indígenas começou-se a discutir a necessidade de uma educação específica. Com a publicação, em 1994, do documento *Diretrizes da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul* foi instituído o Núcleo de Educação Escolar Indígena do MS. Em 1999, foi criado, com caráter consultivo, o Comitê de Educação Escolar Indígena, órgão da Secretaria de Educação do Estado.²⁴ Em consonância com a Resolução CEB 03/99, o Estado criou a categoria de “Escola Indígena”, normatizada pela Resolução CEE/MS Nº. 6767 de 25 de outubro de 2002. Após a normatização da categoria de escola indígena, foi assentada uma cadeira no Conselho Estadual de Educação para um representante dos povos indígenas do MS, tendo sido, então, indicado Wanderley Dias Cardoso, um professor Terena.

Vê-se, portanto, que é recente o início de um trabalho de discussão da especificidade da educação escolar indígena no Estado. E considerando, o processo histórico da escolarização entre os Terena, pode-se perceber, também, a razão pela qual foram construídas representações pedagógicas “identificadas com a escola tradicional, conteudista, que utiliza o português formal da gramática tradicional, voltada para a transmissão de um conhecimento valorizado pela sociedade envolvente e não para a

²⁴ Fiz parte, como secretária, da diretoria desse Comitê, representando as universidades do Estado.

construção de um conhecimento fundamentado em seu conhecimento étnico-cultural” (NINCAO, 2003, p. 64).

A citação acima permite compreender o ocorrido durante as discussões promovidas, no 1º semestre de 1998, pela Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana com o objetivo de subsidiar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico – doravante PPP – das Escolas Indígenas desse município.²⁵ As comunidades Terena de Aquidauana, após terem tomado conhecimento das legislações estaduais e federais por elas até então desconhecidas, demonstraram forte resistência à inserção da língua Terena na escola. Tal resistência adveio do fato de que para os Terena, a função da escola na aldeia era possibilitar o ensino da língua portuguesa, importante para sua inserção na sociedade nacional. Foi preciso muita discussão da Secretaria com as lideranças indígenas locais para se garantir o uso escolar da língua materna do grupo e o respeito aos processos próprios de aprendizagem. Após uma longa discussão sobre essa questão, cada aldeia, através de sua escola, decidiu pela alfabetização inicial na língua Terena ou por sua revitalização²⁶ onde o português já era a língua materna dos alunos. É importante frisar que, no caso de Aquidauana, a inserção da língua indígena na escola entre os Terena foi, portanto, fruto de uma imposição legal, imposição essa levada a cabo de forma súbita, em 1998, pela ação da Secretaria de Educação do município, que pretendia, então, inserir-se na política de educação escolar indígena já proposta, pelo MEC, para o país. Posteriormente, para executá-lo foi criada a Lei 1700/99 e o *Projeto Raízes do Saber* a fim de implementar a alfabetização em língua Terena (vide NINCAO, 2003).

²⁵ Participei como assessora e consultora nesse processo.

²⁶ Na época foi usado o termo “resgate” e não “revitalização”.

2.2.1 A escolarização formal Terena no município de Miranda

As aldeias do município de Miranda, que constituem o contexto sócio-cultural e educacional dessa pesquisa, estão agrupadas em três administrações: o *Posto Indígena Cachoeirinha*, que inclui as aldeias Cachoeirinha, Argola, Babaçu e Morrinho; o *Posto Indígena Pilade de Rebuá*, que comporta as aldeias Passarinho e Moreira, ambas na periferia de Miranda,²⁷ e o *Posto Indígena Lalima*, que compreende apenas uma aldeia, aldeia essa distante do centro urbano de Miranda.

As aldeias do *Posto Indígena Cachoeirinha* são consideradas as mais tradicionais, onde a língua Terena é mais falada. Seu uso, atualmente, está sendo ampliado entre a população mais jovem das aldeias Cachoeirinha e Argola. Conforme Ladeira (2001, p. 108), “na aldeia de Argola e Cachoeirinha os jovens tem um domínio da língua terena de 100%”, o que atesta que, ali, a língua Terena ainda constitui “um sistema vivo e operante” (op. cit.).

Cabe ressaltar que, no município de Miranda, ao contrário do que aconteceu em Aquidauana, não houve, até o momento, qualquer iniciativa da Secretaria de Educação do Município no que se refere à elaboração de um Projeto Político-pedagógico (PPP) para as escolas indígenas do município. Essa discussão tem sido feita como iniciativa dos professores indígenas locais, liderados pelos egressos do Curso Normal Superior Indígena e encontra-se, ainda, em andamento. Esses professores têm realizado, por sua iniciativa, seminários anuais com a presença de técnicos do MEC, da FUNAI, da Secretaria de Educação do Estado e de professores indígenas de outras etnias com destaque nacional,

²⁷ Essas aldeias estão separadas umas das outras por apenas uma rua.

como é o caso da Prof^a. Francisca Novantino Pareci, do Estado do Mato Grosso. Comparando-se, assim, os processos de implementação de escolas indígenas Terena nos moldes apregoados pelas novas diretrizes federais, isto é, de uma escola *específica, diferenciada, intercultural e bilingüe*, entre os municípios de Aquidauana e Miranda, vê-se que, enquanto em Aquidauana tal implantação foi uma iniciativa/imposição da Secretaria de Educação do Município, em Miranda, tal processo está sendo levado à frente por iniciativa dos próprios professores Terena da região.

2.3 A formação de professores no Estado de Mato Grosso do Sul

Os cursos de formação de professores no Estado de Mato Grosso do Sul foram iniciados apenas a partir de 1992. Esses cursos não se configuravam como de formação inicial, mas como capacitação e aperfeiçoamento para professores (indígenas e não-indígenas) que já ministravam aulas nas escolas das aldeias. De 1996 a 1998, a *Associação de Educadores Católicos* (AEC) ministrou, para os Terena, o primeiro Curso de Formação Inicial,²⁸ em nível médio. Para os Guarani (Nhandeva e Kaiwá), a primeira oferta de formação inicial em nível médio no Estado (Projeto Ará Verá) aconteceu em Dourados, por iniciativa da Universidade Católica Dom Bosco em convênio com a Secretaria de Educação do Estado e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, durante os anos de 1999-2003²⁹. No período de 2002 a 2003, houve também um curso de formação, em nível médio,

²⁸ “Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª Séries do 1º Grau para o Contexto Indígena, em Nível Médio” (Carvalho, 1998).

²⁹ Atualmente, encontra-se em andamento mais um curso de formação do Projeto Ará Verá.

ofertado para os Kadiwéu pela Prefeitura Municipal de Porto Murtinho.

Recentemente, (2006) foi criado, no Estado, o Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas, em nível médio. O referido centro passou a ofertar, a partir de julho de 2007, em Aquidauana, mais um curso de formação inicial para professores Terena e Kadiwéu, em nível médio.

Com relação à formação superior de professores indígenas, apenas recentemente, tem havido, no Brasil programas específicos de formação superior de professores índios (UEMS/MS³⁰; UNEMAT/MT³¹; UFRR/RR³², UFGD³³ entre outros) voltados para seu contexto educacional. O universo de professores indígenas, até então, formado em nível superior, recebeu essa formação em cursos não-específicos, cujos currículos não contemplaram disciplinas ou conteúdos que possibilitassem discutir as questões específicas de seu contexto de ação. A oferta de cursos superiores específicos para professores indígenas atende à meta 17 da modalidade Educação Indígena do PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)³⁴ que preconiza: “Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente”.

No Estado do Mato Grosso do Sul existem duas iniciativas para formação de professores indígenas em nível superior: a primeira realizada pela UEMS (CURSO NORMAL SUPERIOR INDÍGENA) e a segunda pela Universidade Federal da Grande

³⁰ Curso Normal Superior Indígena – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

³¹ Curso de Licenciatura para Professores Indígenas. Universidade Estadual de Mato Grosso.

³² Curso de Licenciatura Intercultural.

³³ Curso de Graduação em Licenciatura Indígena.

³⁴ Lei N° 10.172 de 9 de Janeiro de 2001.

Dourados (UFGD) que oferece desde 2006 o curso de Licenciatura Indígena para professores Guarani. A oferta de uma licenciatura para os professores Terena atuarem nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio está em andamento no Estado.

Na próxima seção, apresento o curso superior ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul para formação específica de professores indígenas do qual são egressos os sujeitos dessa pesquisa.

2.4 O curso Normal Superior indígena

A partir de 1994, foi criada no Estado uma nova universidade pública, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Sua implantação teve como principal objetivo a melhoria da qualidade de ensino no Estado através de investimento na formação superior de professores. Para isso, era necessário que essa nova universidade estivesse geograficamente mais próxima de suas demandas, o que levou à implantação de unidades de ensino em 15 municípios, contemplando-se diversas regiões do Estado de Mato Grosso do Sul. Sua sede também foi instalada no interior, na cidade de Dourados. Em 1998, foi realizado seu primeiro concurso público que selecionou um corpo docente vindo, em sua maioria, de outros estados. Passei a integrá-lo também.

A formação em nível superior de professores índios sempre foi resultante de iniciativas pessoais que os levaram a se inserir nas diversas universidades do Estado, sejam públicas ou particulares, já que, até então, nenhuma universidade local lhes havia proposto a oferta de curso específico.

Para o atendimento a essa demanda, a UEMS³⁵ procurou, então, uma estratégia legal que possibilitasse a formação universitária de professores indígenas, já que não existia no país, uma normatização para isso. Assim, a opção inicial encontrada foi utilizar o Curso Normal Superior (CNS), recém implantado pela universidade para formar, em nível superior e em atendimento ao parágrafo 4º do artigo 87 da LDB³⁶, professores da rede pública que atuam nas séries iniciais.

O Curso Normal Superior foi implantado na UEMS especificamente para a formação em serviço de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse curso foi instituído no Brasil, em 1999, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução CP Nº 1, de 30/09/1999, que dispôs sobre os Institutos Superiores de Educação, prevendo-se uma distinção entre a formação do professor e do gestor da educação.

Para a opção de oferta desse curso aos professores indígenas, a UEMS baseou-se no art. 6º, parágrafo 1º da Resolução acima citada que prevê preparação específica para cinco áreas de atuação profissional, sendo uma delas (inciso IV), “educação de comunidades indígenas”. Naquele momento, essa foi a base legal para ofertar formação superior específica para professores indígenas com base em um curso regular da instituição.

A Resolução CEB03/99, que criou e normatizou a categoria de escola indígena no país, afirma em seu artigo 8º que “a atividade docente na escola indígena será exercida, prioritariamente, por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”. Diante desse fato, a preparação específica para educação de comunidades indígenas prevista no artigo 6º,

³⁵ Tendo integrado, no Estado de São Paulo, a Equipe Técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de Educação do Estado, que implantou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), fui convidada, em 1999, a coordenar o Núcleo de Assuntos e Projetos Especiais de Ensino da UEMS que implantou o CURSO NORMAL SUPERIOR E CURSO NORMAL SUPERIOR INDÍGENA.

³⁶ Esse artigo prevê dez anos para a formação em nível superior de professores em serviço no Brasil.

inciso IV da Resolução CP01/99, que instituiu o Curso Normal Superior no Brasil, se constitui em uma norma legal para formação desses professores, pois não se legitimaria a aplicação do Inciso IV para formar professores “brancos” se, legalmente, a prioridade para atuação docente na educação das comunidades indígenas é garantida a professores índios, conforme o artigo 8º da Resolução CEB 03/99.³⁷

Com esse entendimento, a UEMS ofertou no ano de 2.001, o CNS para professores indígenas, com seu currículo acrescido de oferta de disciplinas específicas para educação das crianças indígenas e de um corpo docente também específico. Para composição desse corpo docente, propôs-se o aproveitamento de alguns docentes da UEMS com inserção na pesquisa indígena e de docentes de outras universidades que desenvolvessem esse mesmo tipo de pesquisa. Assim, o curso garantia a especificidade através de: (a) corpo docente específico de professores indígenas³⁸; (b) corpo docente específico; (c) trabalhos de elaboração própria – TEPs³⁹ relacionados ao contexto profissional dos professores da educação escolar indígena; (d) a carga horária de 360 horas para as disciplinas específicas com foco na etnia atendida, sendo elas: Antropologia Indígena, Lingüística Indígena, História Indígena, História da Educação Escolar Indígena, Pedagogia Indígena, Ensino de Língua Indígena da etnia e (e) trabalho de conclusão de curso relacionado à elaboração de Projeto Pedagógico para Escola Indígena em questão. Infelizmente, com a mudança na Pró-Reitoria de Ensino, após o início do curso, não foi

³⁷ Art. 8º - “A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”.

³⁸ No vestibular, concorreram apenas professores índios e alguns professores *brancos* residentes nas aldeias por serem casadas com índios.

³⁹ TEP-Trabalho de Elaboração Própria – para cada disciplina do Curso o aluno deve produzir um trabalho final com tema de pesquisa proposto pelo professor.

possível assegurar a permanência do corpo docente e coordenação específicos para o curso, o que resultou em prejuízo para o mesmo.

Buscou-se, assim, o cumprimento das metas estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB14/99 quanto às competências atribuídas à formação do professor para conduzir adequadamente a escolarização em sua comunidade.

Dessa forma, a proposta inicial de formação superior de professores indígenas da UEMS não se configurou como um projeto especial, conforme prevê a meta 17 do Plano Nacional de Educação – PNE, mas como um curso regular da instituição, com amparo legal em nível nacional. Como cidadãos brasileiros, os professores indígenas formados nesse curso poderão atuar em qualquer escola nos sistemas municipal ou estadual, além da docência na escola indígena⁴⁰.

Assim, em abril de 2001, deu-se início à primeira turma de 50 indígenas, sendo 49 Terena e um Kadiwéu do que foi denominado, inicialmente, Curso Normal Superior para Professores Indígenas, na Unidade da UEMS de Aquidauana, geograficamente mais próxima das aldeias dos Terena. Em 2003, o curso foi ofertado na Unidade de Ensino da UEMS de Amambai para professores Guarani (Nhandeva e Kaiowá).

O atendimento inicial em Aquidauana deveu-se ao fato de que na região de Aquidauana (Miranda, Nioaque, Dois Irmãos do Buriti, Bonito e Porto Murtinho) havia já, em 1999, um número expressivo de professores indígenas com ensino médio e entre os Guarani (Nhandeva e Kaiowá), essa demanda era formada por, aproximadamente, 70 professores indígenas, alunos do magistério específico em nível médio (Projeto Ará Verá),

⁴⁰ A professora Terena Doris Paulo, da Aldeia Aldeinha de Anastácio, egressa do Curso Normal Superior Indígena, por exemplo, é coordenadora pedagógica de uma Escola não-indígena do município de Bonito.

configurando uma demanda por formação superior para 2.003, quando foi ofertado o curso para os os Guarani em Amambai.

A alta taxa de escolarização dos Terena é atestada também por Leitão (2005) em sua tese de doutorado em que compara os Terena ao povo Purhépecha do México:

“Por outro lado, tanto os Purhépecha como os Terena se destacam nas estatísticas oficiais por terem um nível de *escolaridade* significativamente superior aos outros povos indígenas dos dois países e, por isso, ocupam diferentes cargos em distintas esferas do setor público, inclusive em postos de direção” (LEITÃO, 2005, p. 28).

É importante lembrar que, diferentemente, dos programas de formação em nível médio, criados no Estado e citados neste capítulo, o Curso Normal Superior Indígena se configurou como uma ação educacional de caráter estritamente laico, sendo ofertado nos campi da UEMS de Aquidauana e Amambai, fora de espaços institucionais eclesiais.

Com base na Meta 17 do PNE (Lei nº. 10.172/2001) que determinou, para janeiro de 2003, a formulação de um plano de implementação de programas especiais para formação do professor indígena em nível superior, em regime de colaboração com universidades, o Conselho Estadual de Educação (CEE/MS), orientou a UEMS para elaborar um projeto pedagógico próprio para o CNS oferecido aos professores indígenas⁴¹. Assim, com o curso já em andamento, foi elaborado, em 2002, um projeto pedagógico próprio passando a chamar-se não mais “Curso Normal Superior para Professores Indígenas”, mas, sim CURSO DE GRADUAÇÃO NORMAL SUPERIOR INDÍGENA (CNSI): Habilitação em Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino

⁴¹ Até então o Curso Normal Superior para Professores Indígenas tinha o mesmo projeto pedagógico do Curso Normal Superior, acrescido de uma justificativa para atendimento ao Inciso IV (educação para comunidades indígenas).

Fundamental. Para isso, foi formada uma comissão na UEMS, tendo como um dos seus membros, um acadêmico do curso, o Professor Genésio Farias. Foi instituída, também, uma comissão externa com representantes de vários segmentos ligados aos povos indígenas no Estado para emitir um Parecer final sobre o Projeto Pedagógico que guardava as mesmas diretrizes de sua proposta inicial. Na grade curricular das disciplinas específicas apenas foi substituída a disciplina Ensino de Língua Indígena por Prática de Ensino de Língua Indígena.

É importante salientar que, com relação à concepção do curso, na discussão inicial com os professores Terena, foi-lhes apresentada a possibilidade de que todo o currículo do Curso Normal Superior, já ofertado aos professores não-índios, fosse direcionado para sua especificidade cultural, através de uma mudança nas ementas das disciplinas. Porém os professores Terena foram contrários a isso, solicitando, através de um documento, que tivessem acesso aos mesmos ementários dos professores não-índios e que só fossem diferentes os conteúdos da parte específica do curso (360 horas). Essa atitude não significou uma negação da necessidade da especificidade na formação. Na opinião desses professores, era necessário que tivessem acesso aos conhecimentos gerais da educação para depois, então, discutir as questões próprias da educação escolar indígena, em sua especificidade.

Posteriormente, com base em depoimentos desses professores, quando já se encontravam em fase de conclusão do curso, em sua tese de doutorado Leitão (2005) afirma:

“Os professores Terena da aldeia de Cachoeirinha que estão concluindo o curso, afirmam que são muitos os ganhos obtidos no mesmo. Ressaltam que adquiriram formação acadêmica em diversas disciplinas voltadas para a compreensão da realidade indígena, tais como: história indígena e do indigenismo, legislação indígena, noções gerais sobre lingüística e metodologia do ensino de línguas indígenas. A partir dos conhecimentos adquiridos no curso, puderam se instrumentar para contribuir com o processo de implementação e consolidação da escola indígena no município, uma vez que tiveram a oportunidade de produzir materiais para a elaboração de livros didáticos na língua Terena e de elaborar uma proposta político-pedagógico para a escola onde trabalham, considerando a sua realidade social, cultural e lingüística, o qual está em processo de implantação” (LEITÃO, 2005, p. 120, 121).

A postura dos professores Terena, aparentemente oposta às demandas nacionais de outros povos indígenas no Brasil por uma formação específica e contextualizada, é perfeitamente compreensível quando evocamos a trajetória histórica desse povo.

Marcos Terena (2003) expressa bem essa postura, ao discutir os direitos indígenas no campo educacional. Em suas palavras:

“Todo índio deveria acessar aos novos conhecimentos num processo educacional que nasce ainda nas comunidades, que respeite os valores tradicionais e que crie uma ponte de interlocução com os novos valores educativos, que se somem e que jamais se anulem como ocorreu no passado” (TERENA, 2003, p. 103).

Essas palavras permitem compreender porque os professores Terena foram enfáticos ao solicitaram, a UEMS, o acesso aos mesmos conhecimentos dados aos professores não-índios. Foram muito claros dizendo que não queriam ser mais uma vez discriminados. Eis a fala de uma gestora de educação escolar indígena de um dos municípios onde se localizam os Terena: “Será que depois vamos ter cursos de mestrado e doutorado específicos?”⁴²

Assim, durante todo o curso, esses professores tiveram acesso a conhecimentos

⁴² Prof^a Janete Lili Azambuja – Aquidauana, referindo-se, ironicamente, ao fato de que acesso a programas de Mestrado e Doutorado não seria feito de forma específica.

das áreas de Fundamentos da Educação, Metodologias de Ensino e da Educação Escolar Indígena, sendo que nas disciplinas de Lingüística Indígena e Prática de Ensino de Língua Indígena, durante o ano de 2004, foram realizadas as discussões sobre ensino de língua indígena que culminaram com a decisão de se realizar para o ano seguinte (2005), as oficinas de produção de textos em LI.

CAPÍTULO III

LÍNGUA (GEM), IDENTIDADE E LETRAMENTO

Do ponto de vista teórico, esse trabalho foi construído a partir de dois pressupostos: a) toda prática discursiva revela processos de construção identitária e b) em contextos bilíngües, há uma conjunção entre práticas de letramento nas duas línguas em questão. Assim, a relação entre língua, discurso e identidade e o conceito de biletamento sustentarão a análise dos dados gerados para a pesquisa. Para melhor discorrer sobre os pressupostos teóricos desta tese, eles são apresentados em três seções. Na primeira discorro a respeito de alguns mitos sobre as línguas. Em seguida, focalizo a questão da identidade étnica e lingüística. A terceira seção abre com uma discussão sobre a concepção de bilingüismo como línguas em interação (MAHER, 2007a), a escrita entre os povos indígenas da perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, e, na seqüência, faço uma exposição sobre conceito de biletamento, conceito esse que orienta a análise da produção do texto produzido pelos professores Terena em suas duas versões: “Kóho Yoko Hovôvo” e “O Tuiuiu e o Sapo”

3.1 Os mitos que rondam as línguas

É sabido que os processos histórico-sociais da constituição de uma língua estão relacionados às dimensões políticas de processos mais amplos de homogeneização lingüística e cultural presentes no decorrer da história humana. Assim sendo, creio ser importante, para entender o contexto complexo e, muitas vezes, contraditório do uso de uma língua indígena em espaços institucionais, refletir sobre três mitos que recobrem a constituição lingüística: o mito do monolingüismo como ordem sociolingüística “natural”,

o mito de “língua homogênea” e, finalmente, o mito de “língua nacional”. No que segue, discuto cada uma dessas construções históricas.

3.1.1 O Mito do Monolingüismo

A diversidade lingüística do planeta Terra é um fato inegável: segundo o Ethlogue: Languages of the World existem, atualmente, cerca de 7.000 línguas vivas no mundo,⁴³ enquanto que o número de países estabelecido pela Organização das Nações Unidas é de apenas 193.⁴⁴ A conclusão inevitável decorrente dessas cifras é que o mundo em que vivemos se define, entre outras características, por sua natureza plurilíngüe. A esse respeito, Arnaud afirma: “A maioria dos estados do mundo tem cidadãos que pertencem a línguas e culturas diferentes, de modo que o multilingüismo é um fenômeno geral e o monolingüismo, uma exceção” (ARNAUD, 1992, p.11).⁴⁵ A essa constatação – amplamente verificável por dados empíricos – contrapõem-se o discurso do monolingüismo enquanto ideal a ser perseguido.

Conforme Achard (1989. p. 32) “o ideal do monolingüismo” não foi sempre óbvio, pois muitos impérios existiram na pluralidade lingüística, pluralidade essa que não era vista como um desvio, como uma excepcionalidade, mas como algo legítimo, natural. Entretanto, houve, também, na história, tentativas para erradicar a pluralidade lingüística, como atestada, de forma exemplar, pela imposição do uso do latim na expansão do Império

⁴³ Fonte consultada, em 10 de dezembro de 2006: http://www.ethnologue.com/etno_docs/sample.asp

⁴⁴ Fonte consultada, 27 de outubro de 2007: <http://www.un.org/members/list.shtml>

⁴⁵ Ver, também, Grosjean, 1982; Romaine, 1989 e Baker, 1997.

Romano na Europa, principalmente na região da Península Ibérica.

É na Idade Moderna, entretanto, que mais incisivamente tentou-se instaurar o ideal do monolingüismo, pois era preciso convencer as pessoas da validade do conceito de “Estado-Nação”:

“O mito do monolingüismo consolida-se, historicamente, na Revolução Francesa, que é quando surge o conceito de Estado-Nação. Instala-se, nesse período o lema “unidade é igual a uniformidade”. Para se ter um Estado, uma unidade política, seria preciso garantir uniformidade lingüística e cultural no interior de seu território. E, assim, a aversão à diversidade lingüística vai se consolidando na história. Firma-se, pouco a pouco, a noção de que o plurilingüismo seria algo nefasto, ruim, uma condição a ser combatida: o projeto de modernidade insiste na necessidade de tornar o Estado homogêneo – uma língua, uma cultura, uma religião – para garantir a continuidade da idéia de nação constituída” (MAHER, 2006a, p. 31).

A questão a ser enfatizada, mais uma vez, é que o mito do monolingüismo tenta invisibilizar o fato de que o mundo é basicamente multilíngüe e, sobretudo, que é possível viver produtivamente nesse contexto.

Também no Brasil, a diversidade lingüística é apagada (CAVALCANTI, 1999). Apesar de haver mais de 200 línguas em uso no país (além da língua portuguesa, existem mais 180 línguas indígenas, cerca de 30 línguas de diferentes grupos de imigrantes, e a língua de sinais das comunidades de surdos), o caráter multilíngüe que caracteriza o perfil sociolingüístico do país não é, segundo Oliveira (2003, p. 7), “a imagem que o país faz de e para si mesmo”, pois

“[...] o que se verifica é a tensão entre os interesses da nação hegemônica e os interesses das sociedades (ou nações) minoritárias, que convivem no mesmo território sob o manto do Estado Brasileiro. O país mantém interna e externamente o mito de nação “monolíngüe”, tornando, assim, invisíveis suas “minorias” lingüísticas e socioculturais” (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007: 49-50).

3.1.2 O Mito de “*Lingua Homogênea*”

A idéia de que a uma dada língua corresponde a apenas uma única forma de falar é outra falácia que circula como “verdade”, embora não o seja. Há, comprovadamente, heterogeneidade no interior da imensa maioria das línguas. Exceto por línguas faladas por um número muito reduzido de falantes, as línguas caracterizam-se por se constituírem por variedades sociolingüísticas que refletem as diferenças entre seus usuários: diferenças geográficas, sociais, geracionais, etc. A heterogeneidade lingüística está, portanto, relacionada, segundo Bagno (2007, p. 38), à heterogeneidade social, já que “língua e sociedade estão indissoluvelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma constituindo a outra”.

Tal heterogeneidade, no entanto, vem também sofrendo, desde há muito, um processo de apagamento. Para neutralizar essa heterogeneidade, as línguas são artificialmente padronizadas através da normatização, normatização essa que faz com que uma variedade lingüística seja considerada a “língua correta”, enquanto que as demais são vistas como “problemáticas”, como “desvios”. Vejamos o que Carboni e Maestri (2003, p. 37) dizem sobre essa questão:

“Hoje, como ontem, o padrão culto, gramatizado e sacralizado constitui o único aceito e praticado pelos meios transmissores e socializadores do conhecimento – escola, literatura, meios de comunicação, etc. O padrão popular, execrado, vilipendiado e desconsiderado lingüisticamente, existe e subsiste sobretudo sob a forma de língua falada e, quando muito, de escrita tida como incorreta”.

Difícil não reconhecer, assim, que algumas variedades lingüísticas foram alçadas a um lugar de oposição a uma suposta norma padrão, “produto cultural, modelo

artificial de língua criado justamente para tentar ‘neutralizar’ os efeitos da variação, para servir de padrão para os comportamentos lingüísticos considerados adequados, corretos e convenientes” (BAGNO, *ibid*, *ibidem*).

É importante observar que a globalização a que estamos nos tempos atuais irremediavelmente sujeitos, faz com que as línguas transitem ainda mais de forma multirrelacional, trazendo para o palco situações de usos lingüísticos antes nunca vistas, o que evidencia, ainda mais, heterogeneidade lingüística (COX e ASSIS-PETERSON, 2007).

46

3.1.3 O Mito de “Língua Nacional”

Durante a Idade Média, a noção de “línguas maternas” sempre conviveu com a noção de “língua de cultura”. As “línguas maternas” eram consideradas falares adquiridos “naturalmente”, em um dado espaço geográfico e a “língua de cultura” era vista como aquela através da qual se veiculava e se tinha acesso à cultura letrada dos comentários e das escrituras. Transitar entre essas duas noções significava transitar entre a multiplicidade de falares local e o linguajar do conhecimento, o que era perfeitamente natural e controlável. Aos falares locais não era atribuído nenhum valor qualitativo: esses não eram estigmatizados socialmente, mas apenas existiam em seus espaços geograficamente determinados (DECROSSE, 1989, p. 20).

⁴⁶ Para expressar essa situação lingüística, Cox e Assis-Peterson (2007, p. 29) experimentam “pensar tais questões a partir da noção de ‘transculturalidade, que, por analogia, incita-nos a propor a noção de ‘transglossia’ (grifos das autoras)”.

A necessidade de se estabelecer Estados que sustentassem uma determinada força humana de poder fez, no entanto, com que determinadas “línguas maternas”, isso é, determinados falares geograficamente localizados, fossem elevados, segundo Decrosse (op. cit, p. 20, 21), ao *status* de “línguas nacionais” para cumprir uma função: servir de fronteiras entre os Estados estabelecidos. Beremblum coloca a questão nos seguintes termos:

“Os Estados precisavam “inventar” tradições e símbolos nacionais e se utilizar da máquina administrativa (principalmente nas escolas primárias) com o fim de difundir uma imagem de “nação” que possibilitasse o surgimento de sentimentos de adesão e lealdade a ela. Nesse sentido, essa identificação implicava uma homogeneização e padronização de seus habitantes, a qual foi possível, em parte, mediante a implementação das línguas nacionais” (BEREMBLUM, 2003, p. 39).

Nesse sentido, conforme aponta Decrosse, a noção de “língua nacional” operou “enquanto mito a unidade significativa do território, conferindo-lhe um poder - mais nacional que lingüístico - de unidade de troca entre os falantes e de barreira simbólica das fronteiras.” A noção de “língua nacional” permitiu, assim, fundar “o mito de uma língua natural, única, própria a um Estado”, reduzindo “a diversidade dos usos a um uso normativo” (DECROSSE, op.cit., p. 20-21).

Porém, como enfatizam Vermes e Boutet (1989, p. 7), o estabelecimento e a promoção de uma “língua nacional” não conseguiu eliminar o multilingüismo existente: a transformação de um falar geograficamente constituído em um falar geopoliticamente determinado não foi, e não é, suficiente para garantir o monolingüismo no interior de um Estado: as outras línguas ali existentes continuavam – e continuam - sendo faladas.⁴⁷

No Brasil, para legitimar o estatuto da língua portuguesa como “língua

⁴⁷ É importante, além disso, apontar que os constantes fenômenos migratórios, transformadores que são de situações históricas, estão sempre colocando as supostas “línguas nacionais” em contato com novas línguas.

nacional” era preciso, segundo vários autores, como, por exemplo, Monserrat (2006), “apagar” o valor e a própria existência das cerca de 1.200 línguas indígenas ⁴⁸ faladas no início da colonização do país pelos portugueses. A ação dos jesuítas foi importante nesse sentido. De forma a poder, mais eficientemente, catequizar, “civilizar” os povos indígenas, os jesuítas se devotam à aprendizagem e ao estudo das línguas dessas populações. E é nesse contexto que “surge a *língua geral* como uma língua utilizada para fins de comunicação entre os diversos grupos indígenas, os missionários e as famílias portuguesas estabelecidas no Brasil” (BEREMBLUM, op. cit., p. 63). A Língua Geral, construída a partir de um enquadramento do tupi aos modelos da gramática ocidental, passa, então, a funcionar como *língua franca* no país. É nessa época que a Coroa Portuguesa, até então alheia ao que se passava na nova colônia, volta o seu olhar para a mesma, devido à descoberta de minas de ouro no país. O prestígio e o poder dos jesuítas observado pelos dirigentes de Portugal passaram a não ser bem vistos, pois contrariava os interesses econômicos e lingüísticos da Coroa:

“Mediante legislação, em 1757, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas da Colônia (e da Metrópole) e prescreve, ao tempo que oficializa, o ensino da língua portuguesa em todo o território, **estabelecendo, desta forma, o português como a língua do Brasil**” (BEREMBLUM, op. cit.: 65) (ênfase minha).

A política lingüística pró-hegemonia do português, então iniciada, consolida-se, posteriormente, no bojo do projeto nacionalista do Estado Novo implantado, nos anos 30, por Getúlio Vargas, com a interdição das línguas de imigrantes e de seus descendentes, particularmente da língua alemã, italiana e japonesa (CAMPOS, 2006).

⁴⁸ Cf. Rodrigues, 2000, p. 25.

Além de descrever o processo de constituição histórica da língua nacional brasileira, é importante enfatizar novamente que, nesse processo, a “homogeneização lingüística realizada pelos jesuítas, através da gramatização da ‘língua geral’, cancelava a diversidade e a riqueza étnica e lingüística nativa (CARBONI e MAESTRI, 2003, p. 17)”. No que concerne aos interesses desta tese, importa destacar que as línguas indígenas brasileiras continuam, em muitos contextos, sendo homogeneizadas, isto é, suas variedades continuam sendo apagadas, não mais pelos jesuítas, mas por outros agentes, principalmente por educadores e pesquisadores: a introdução de sistemas e práticas de escrita das/nas línguas indígenas têm levado à exigências de normatização, e conseqüentemente, da criação de línguas indígenas padrão, com status de língua nacional de um povo. Vários autores têm discutido essa questão. Fishman, por exemplo, lançou, em 1996, o seguinte alerta:

“[...] a perda de um dialeto representa tanta perda de autenticidade quanto a perda de uma língua. Ter uma língua reduzida a um só dialeto é, em si mesmo, uma grande perda porque os dialetos eram diferentes porque havia também outras diferenças. Nunca há apenas dialetos diferentes. Eles acompanham diferenças de costumes e essas diferenças também são perdidas” (FISHMAN, op.cit:2) .

Na mesma linha de argumentação, Maher (1996, p. 172) afirma que “pequenas diferenças dialetais podem ser simbólicas de fronteiras identificatórias importantes para um subgrupo: variedades de uma mesma língua são, afinal, diferenças que comunicam diferenças”. Argumentando que a eleição “natural” de uma variedade de uma língua indígena à função de língua nacional de uma dada etnia despolitiza as demais variedades dessa língua, a autora chama a atenção para os cuidados que se deve ter quando da instituição de sistemas alfabéticos para essas línguas, bem como durante a elaboração de

materiais didáticos nelas produzidos.

Portanto, ao colocar o ensino da língua indígena na escola, é preciso estar atento para essa questão da diversificação lingüística, intrínseca a todas as línguas. Porque a forma simplista como a língua indígena tem, em muitos casos, sido colocada nos currículos das escolas indígenas parece querer reafirmar a ilusão da existência de uma língua indígena homogênea e, o que é ainda mais grave, parece colocar essa língua indígena homogênea como marcadora de identidade, sem levar em conta os complexos contextos sociolingüísticos em que vive o índio na pós-modernidade.

Na próxima seção, discuto, então, o que entendo ser a relação entre língua discurso e identidade étnica.

3.2 A construção da identidade (lingüística) indígena na pós-modernidade

Identidades étnicas são entendidas, nesta tese, como construções discursivas feitas em determinados contextos sócio-culturais e históricos, e não como essências derivadas dos conceitos de raça e/ou cultura, como ainda são tão comumente percebidas em nossa sociedade.

Conforme Maher, “a substância da etnicidade foi, inicialmente, definida na Antropologia pelo critério de raça”, critério esse que não se sustentou porque “sob o termo *índio* estão abrigados não um, mas diferentes “grupos raciais” (MAHER, 1996, p. 17).

A propósito de se considerar “raça” como critério definidor de identidade, esclarece Hall:

“[...] contrariamente à crença generalizada – a raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica. Há diferentes tipos e variedades [de seres humanos], mas eles estão tão largamente dispersos no interior do que chamamos de “raças” quanto entre uma “raça” e outra. A diferença genética – o último refúgio das ideologias racistas – não pode ser usada para distinguir um povo do outro. A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica” (HALL, 2001, p. 62).⁴⁹

O conceito de “cultura”, que substituiu o critério de “raça” como critério definidor de indianidade, também não se sustentou porque cultura “não é pressuposto, é, antes, produto, resultado, consequência da maneira de existir, de se organizar de um grupo étnico” (MAHER, op. cit.:1996).

O critério hoje aqui adotado para definir a identidade indígena é o critério de adscrição preconizado por Barth (1969): é Terena, por exemplo, quem se reconhece como sendo membro do povo Terena e é reconhecido pelos demais membros desse povo como um de seus membros. Nesse sentido, a indianidade é tanto de ordem sócio-cultural, quanto histórica e, por essa razão, ela é um construto essencialmente político e ideológico (MAHER, op. cit., 29).

Ao referir-se à questão de suas identidades, os grupos étnicos freqüentemente evocam seu pertencimento a uma nação distinta, a uma nação cuja especificidade se opõe a outras nacionalidades. É por isso que Maher argumenta que “é na presença do outro, em oposição ao outro, no contraste com o outro que eu me defino e marco quem eu sou” (MAHER, op.cit., p. 21). Assim, a identidade nacional deve ser entendida como “um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade” (HALL,

⁴⁹ É importante esclarecer que, embora o termo “raça” não se sustente do ponto de vista biológico, do ponto de vista sociológico ele existe e vem sendo utilizado para marcar posições, ações e consequências políticas. O racismo, por exemplo, é segundo Mey (1998, p. 85) “uma ideologia destinada a manter os oprimidos subjugados”.

2001, p. 61, 62). O autor explica:

“As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a “nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. Como argumentou Benedict Anderson (1983), a identidade nacional é uma ‘comunidade imaginada’ (HALL, op. cit., p. 51).

Embora, segundo Hall (op.cit., p. 62), as nações modernas sejam, todas, *híbridos culturais*, para justificar seu pertencimento a uma dada nação, os grupos étnicos frequentemente fazem uso de cinco estratégias discursivas: *a narrativa da nação, a ênfase nas origens, a invenção da tradição, a narrativa do mito fundacional e a idéia de um povo puro, original* (HALL, op. cit., p. 59).

Se, na perspectiva pós-moderna, o “retorno à etnia” se constitui em um momento novo e produz identidades complexas, os processos de construção identitária se complexificam, ainda mais, quando refletimos sobre as consequências da globalização nesses tempos pós-modernos. Em primeiro lugar, há que se considerar que o estreitamento da relação entre o local e o universal, ao contrário do efeito homogeneizador que se imaginava, vem levando à valorização das culturas locais, à reafirmação de identidades étnicas. Mas, como insiste Hall, um dos efeitos da globalização é a “produção de novas identidades”, deslocando identidades centradas e tornando-as “trans-históricas” (HALL, op. cit., p. 87). Levando em conta que, como já dito, entendemos a identidade como sendo fundamentalmente interacional (MAHER, 1996, 1998a), esse novo momento, em que coexistem o global e o local, só pode mesmo estar sendo palco para a construção de “novas identidades”, identidades que, construída nos usos da linguagem, se mostram flúidas,

temporárias, híbridas e em constante mutação.

Quando se discute a questão da identidade étnica de um povo indígena, não se pode excluir dessa discussão sua **identidade lingüística**, ou seja, o modo como esse povo interpreta culturalmente sua relação com as línguas com as quais convive.⁵⁰ Para discutir as implicações das relações estabelecidas, por grupos indígenas, com a língua portuguesa e com sua língua tradicional apoio-me em Maher (1996, 1998a). Tomando como base suas investigações sobre a identidade lingüística de professores indígenas no Acre, a autora argumenta, em primeiro lugar, que a identidade é da ordem do discurso e não apenas de uma materialidade lingüística. Essa é uma afirmação importante porque, freqüentemente, a questão da identidade indígena aparece como sendo necessariamente expressa e veiculada apenas pelo uso da língua tradicional. Mas, “o índio, como de resto todos nós, precisa é da linguagem para construir sua identidade e comunicá-la, porque é o discurso – não somente a materialidade lingüística – que cria e faz circular o sentido de ‘ser índio’” (MAHER, 1996, p. 33). E, continua a pesquisadora: “a identidade do índio pode ser comunicativamente criada e veiculada, em alguns casos, em mais de uma língua: na língua indígena e na língua portuguesa” (MAHER, op.cit., p. 34). A importância dessa afirmação, para esse trabalho, é que parte dos professores sujeitos da pesquisa aqui descrita não são, como já dito no capítulo 1 desta tese, falantes de Terena, sua indianidade, só poderá ser analisada em termos de como ela é construída e sinalizada em português (MAHER, 1998a, p. 115).

Na próxima seção, discuto, inicialmente, o conceito de letramento adotado neste trabalho, suas implicações para a compreensão dos significados da escrita entre os

⁵⁰ A noção de identidade lingüística adotada neste trabalho é aquela encontrada em Rampton (1995, p. 340).

povos indígenas e, finalizo, apresentando o modelo dos *continua* do biletamento.

3.3 Letramentos em contextos de bilingüismo indígena

Conforme dito no início desse capítulo, dois quadros teóricos são utilizados para se compreender as condições de produção dos textos focalizados nesta tese: os Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies), suscitados a partir de Street (1984) e a Teoria do Biletamento proposta por Hornberger (2003). Tendo esses quadros como suporte, pude compreender a forma particular, pela qual, professores Terena, como sujeitos pós-modernos, desenvolveram práticas de letramento em LI em consonância com seu contexto sociocultural e sua configuração identitária atual.

3.3.1 Bilingüismo: Línguas em Interação

Para situar esta tese quanto ao conceito de bilingüismo, inicio esta seção apresentando os principais aspectos relacionados os estudos do bilingüismo. Ao longo dos últimos anos, esses estudos vêm passando por transformações teóricas que evidenciam sua visibilidade e relevância cada vez maior em um mundo globalizado, tendo em vista, principalmente, os processos migratórios e suas implicações sociais, pedagógicas e educacionais.

Nesse contexto, programas de educação bilíngüe têm sido foco de muitos países, sejam eles, os que concentram fortes economias, e por isso recebem grande número

de imigrantes em busca de melhores condições de vida (ROMAINE, 1989), sejam eles, países pobres que concentram populações originárias (indígenas) sempre invisibilizadas, como os países da América Latina (LÓPEZ e KÜPER, 2004). Em ambos os casos, o bilingüismo é uma situação compulsória e não facultativa, conforme discute Maher (2007a, p.68).

São muitas as representações sobre o “sujeito bilíngüe”, representações essas oriundas dos conceitos (e preconceitos) advindos dos estudos sobre bilingüismo. Tanto o bilingüismo individual, como o social, foi inicialmente tratado, na literatura por uma visão idealizada que foi responsável pela circulação de mitos em torno de um bilíngüe ideal, equilibrado em que um indivíduo bilíngüe poderia ser igualmente competente em duas línguas até de forma perfeita. Para Lyons (1981: 258), há bilíngües compostos que adquiriram ambas as línguas simultaneamente na infância, ficando os dois sistemas integrados como um único em algum nível relativamente profundo de organização psicológica e há bilíngües coordenados que adquiriram uma língua como primeira e a outra como segunda algum tempo depois e, nesse caso, os dois sistemas são armazenados separadamente. Do ponto de vista educacional, Lyons (1981) afirma que os problemas oriundos do bilingüismo são graves para as crianças filhas de imigrantes ou das minorias étnicas, pois eles podem ser bilíngües de maneira imperfeita em dois dialetos não-padrão. Vejam-se também, definições problemáticas sobre bilingüismo discutidas em Maher (2007a).

Considerando o que já foi discutido neste capítulo sobre o fato de que monolingüismo não é a norma no mundo, mas sim a pluralidade lingüística e que tal fato não deve ser visto como problemático (cf. tb, HAMEL e SIERRA, 1983, p. 89) não é

possível concordar com Lyons quando afirma que o bilingüismo é um problema para “as crianças filhas de imigrantes ou das minorias étnicas”. Maher (2007a, p. 73) afirma que “o caráter fictício da noção de *ambilingüismo* ou de *bilingüismo equilibrado* vem sendo denunciado por inúmeros investigadores”⁵¹. A autora afirma:

“O bilíngüe – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas” (MAHER, op.cit., p. 73).

Baker (1997, p.41) afirma que “ao discutir a competência lingüística individual, tem-se visto que a linguagem não pode ser separada do contexto” porque, como afirma a autora, o uso lingüístico não é produzido “em um vazio”. Nesse sentido, Ferguson (1959), referindo-se a duas variedades de uma mesma língua, cunhou o termo *diglossia*⁵² (em grego: duas línguas). A questão foi ampliada por Fishman (1967) para se referir a situações de bilingüismo onde duas línguas são usadas para funções comunicativas diferentes de forma estável e socialmente determinada. Ele faz uma distinção entre a perspectiva individual para a qual utiliza o termo bilingüismo e a perspectiva social, utilizando o termo *diglossia* (*ibid*, *ibidem*).

⁵¹ Cf também Baker (1997, p. 35).

⁵² Ferguson (1959) desenvolveu uma nova perspectiva para a questão do bilingüismo, definindo o termo *diglossia* como uma situação lingüística, de línguas em contato, relativamente estável, na qual, além dos dialetos primários da língua (que podem incluir uma língua padrão ou padrões regionais), há uma variedade sobreposta, muito divergente, altamente codificada (freqüentemente mais complexa gramaticalmente), veículo de uma parte considerável da literatura já escrita, seja de um período anterior ou pertencente a outra comunidade lingüística que se aprende, em sua maior parte, através de um ensino formal e que se usa na forma oral e escrita para muitos fins formais, mas que não é empregada por nenhum setor da comunidade para a conversação cotidiana (FERGUSON, 1959, 336).

Mas a idéia de uso funcional estável não contemplava as relações assimétricas entre as línguas do ponto de vista social e político, o que levou a uma nova perspectiva dos estudos centrada, não no contato, mas no conflito entre as línguas. Hamel e Sierra (op. cit.) mostram que a partir dos anos 70, pesquisadores nativos, catalães, occitanos e caribenhos, voltados para situações de “opressão sócio-econômica, cultural e lingüística das minorias (ou maiorias) étnicas” questionaram o “enfoque dominante, neocolonial e a visão idílica e harmoniosa que se refletia nas proposições do estruturalismo funcional norte-americano (FERGUSON, FISHMAN e outros), com sua orientação em direção às teorias do consenso social” (op.cit., p. 95). Houve uma contraposição à idéia de línguas em contato pela de línguas em conflito (HAMEL e SIERRA, 1983, p. 96). Esses autores afirmam que “sociolingüistas catalães passaram a conceber o conflito lingüístico como constitutivo da dinâmica social” (ibid, ibidem). Conforme Hamel e Sierra (op. cit.) do ponto de vista político-ideológico, esse conflito pode resultar em deslocamento lingüístico com substituição da língua deslocada pela de maior prestígio.

Conforme Hamel (1988) pode-se chegar ao deslocamento/substituição ou à resistência/normalização. No primeiro processo, a língua dominante desloca a língua dominada, levando à sua substituição. No processo de resistência/normalização, a língua dominada resiste em seus espaços de uso, até que seja normalizada. Nesse sentido, a diglossia é considerada como “motor da história da língua” (HAMEL e SIERRA, 1983, p.95, HAMEL, 1988, p.55).

Como visto, a diglossia expressa a relação entre duas línguas de uma comunidade bilíngüe. No caso das comunidades indígenas, essa relação se complexifica e se diversifica, de acordo com o processo de interculturalidade de cada comunidade,

podendo levar à normalização de uma língua indígena ou ao seu deslocamento e substituição por outra (fato que já aconteceu em muitas comunidades). Porém, estudos que tomam as ciências sociais e a antropologia como paradigmas para se compreender esses processos ampliam nossa visão sobre a questão. Gumperz (1982), por exemplo, mostra que os grupos envolvidos em contextos diglóticos são capazes de criar estratégias buscando o controle da situação, criando significados próprios em suas interações assimétricas. A alternância de línguas (code-switching), por exemplo, é vista como uma competência lingüística e não como uma “deficiência” do sujeito bilíngüe. Para Maher (2007a, p. 75) “o *code switching* não é falta de competência, é sinal de competência em contexto de bilingüismo”. Ainda, para Romaine (1989), a mistura de línguas, embora estigmatizada, não acontece por acaso, mas serve a importantes funções nas comunidades que as usam, o que é visível nas comunidades indígenas.

Para Maher (2007a, p.77), o sujeito bilíngüe “funciona, opera em um universo discursivo próprio que não é nem o universo discursivo do falante monolíngüe em L1, nem o do falante monolíngüe em L2”. Para ela, “o que está em jogo no bilingüismo é a relação entre as línguas” (op. cit. p. 81).

Esse conceito de bilingüismo, tomado nesta tese, nos ajuda a compreender a complexidade dos contextos lingüísticos das comunidades indígenas, em sua maioria, constituídas como bilíngües. Mais do que serem bilíngües “coordenados”, “equilibrados”, etc, esses sujeitos indígenas são constituídos em duas línguas, línguas em interação (MAHER, 2007a). Como disse o Prof. Celinho, referindo-se à sua pequena filha: “eu não me preocupo em ensinar português para minha filha, ela mesma se ensina vendo TV, DVD”. Ou seja, as línguas estão aí no dia a dia. Não há como compartimentalizá-las,

guetificá-las. Nesse sentido, a citação abaixo sintetiza a questão:

O que importa frisar é que existem vários tipos de sujeitos bilíngües no mundo, porque o bilingüismo é um fenômeno multidimensional. Somente uma definição suficientemente ampla poderá abarcar todos os tipos existentes. E, talvez, esta fosse suficiente: **o bilingüismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua**” (MAHER, op.cit., p. 73). (ênfase minha).

3.3.2 A Escrita entre os Povos Indígenas e os Novos Estudos do Letramento

No Brasil, as práticas de letramento em língua indígena são recentes, tendo sido primeiramente incentivadas pelas missões religiosas católicas e protestantes visando à leitura da Bíblia, e conseqüentemente, a catequização, e, mais recentemente, a partir da Constituição de 1988, com a implementação da nova política nacional de educação escolar indígena que conferiu um novo status às línguas indígenas, colocando-as no espaço considerado prestigioso da escola, uma estratégia considerada importante, embora não suficiente, para a manutenção das línguas indígenas, como apontam inúmeros autores (conferir, por exemplo, MORI, 1997, 2001; VEIGA, 2001; MONSERRAT, 1994,2001; D’ANGELIS, 2005 e MAHER 2006b).

É importante esclarecer, no entanto, que na passagem de uma língua de uma condição oral / ágrafa para a escrita, não significa dizer que o grupo social que a usa se torne automaticamente letrado, no sentido de que sejam produtores de textos escritos significativos e socialmente valorizados. Em Nincao (2003, p. 17, 18), já demonstrei, com base em Meliá (1997), que é possível uma língua deixar de ser ágrafa, mas o povo que a usa

continuar sendo iletrado, ou mesmo analfabeto, pois “uma sociedade de escrita não é necessariamente uma sociedade de leitura” (MELIÁ, op. cit., p. 101). E esse é o caso específico dos Terena, pois a língua não é mais ágrafa, por já contar com um sistema de escrita, mas possui pouquíssimos usuários desse sistema. No entanto, essa não é uma situação exclusiva do povo Terena: muitos outros grupos sociais, tanto no Brasil quanto em outros países, vivem suas vidas, alheios às práticas escritas existentes.

A inserção da escrita em português nas sociedades indígenas já é, em sua grande maioria, em fato, mas um fato para um grupo reduzido dentro dessas sociedades e que se constitui em uma elite aos moldes das elites cultas das sociedades ocidentais. A valorização da escrita nas línguas indígenas encontra respaldo na iniciativa legal do Estado Brasileiro que preconiza a inclusão, no currículo de uma escola indígena que se quer específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe (DIRETRIZES, 1994; RCNEI, 1998; RESOLUÇÃO 03/99), de práticas de ensino de língua indígena em sua modalidade escrita. Porém, na prática, como já afirmado, tem havido resistência dos próprios índios à escolarização em sua língua nativa, já que existe, entre outras razões, um temor de que se minimize o ensino do português como a língua que pode lhes dar acesso ao mundo do branco.

No que tange o contexto específico discutido neste trabalho de tese, é relevante esclarecer que entre as comunidades Terena de Aquidauana e Miranda, a escrita vem causando reações diferentes. Enquanto em Aquidauana houve uma imposição governamental para o ensino da língua Terena na escola através do Projeto Raízes do Saber, contra o qual houve resistência da comunidade, em Miranda essa demanda parte da

própria comunidade por meio dos professores indígenas que como “acadêmicos”⁵³ se propõem a interferir em seu cenário sócio-cultural.

Tendo em vista esse contexto, cabe perguntar que subsídios a teoria de letramento pode nos fornecer para entendermos a complexidade das questões envolvidas no letramento em língua indígena?

O letramento, enquanto tema de reflexão teórica tem como um de seus marcos iniciais a crítica feita pelo antropólogo Brian Street, em 1984, ao que ele denominou “Modelo Autônomo de Letramento”. Suas críticas recaíram sobre os resultados de pesquisas (GOODY, 1968, 1977, 1987; ONG, 1986 e OLSON, 1997) que atribuíam à aquisição da escrita o aumento de capacidades cognitivas ditas superiores, tais como categorização, abstração e, conseqüentemente, o aumento de mobilidade social, prestígio etc. Nessa perspectiva, geralmente se pensa que, com a escrita, há um “avanço”, um “progresso” do homem: as sociedades ágrafas estariam em um estágio mais primitivo do que as sociedades letradas. Cavalcanti e Maher apontam que:

“É relevante, também, lembrar que a sociedade envolvente e dominante alimenta o mito do aprender a ler e a escrever como a saída para todos os males, a “redenção” do cidadão, sua “entrada no Paraíso” (grifos das autoras), e ignora qualquer outro conhecimento que não seja calcado na palavra escrita” (CAVALCANTI e MAHER, 2005, p. 18).

O que os estudos que seguiam o “Modelo Autônomo de Letramento” não consideravam, enfatizou Street, eram os contextos ideológicos onde se dava a aquisição da escrita, nem as condições particulares de produção e de uso das mesmas. A esse modelo, o

⁵³ O termo entre aspas designa a forma como os professores se intitulam em seus discursos.

autor contrapõe o “Modelo Ideológico de Letramento”, com o intuito de “situar as práticas de letramento no contexto do poder e ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica” (STREET, 2006, p. 465). Nessa mesma direção, Hornberger (1996, p. 8) argumenta que “o letramento nunca acontece em um vácuo”.

A partir dos resultados das investigações conduzidas por Street e seus seguidores, compreendeu-se não ser produtivo a elaboração de grandes generalizações sobre os significados dos usos da escrita, já que, percebeu-se, os grupos sociais se apropriam da escrita de maneiras particulares, próprias. É nesse sentido que Street argumenta, então, ser mais adequado falar em “letramentos” (STREET, 2006, p. 466), já que o termo é útil para expressar as diferentes formas como que diferentes grupos sociais se apropriam e usam a escrita conforme seus interesses e objetivos específicos. No que segue, apresento alguns casos, descritos na literatura especializada, para evidenciar esse ponto.

Com base em relatos de Reid (1988), Street apresenta as configurações do letramento, no sudeste asiático, no período que antecedeu o impacto ocidental:

“Não se tratava de uma questão de elite nem de interesses comerciais, mas de uma variedade de costumes e práticas locais. A escrita nas Filipinas no século XVI, por exemplo, não servia a nenhum propósito religioso, jurídico ou histórico, mas era usada apenas para redigir notas e cartas. Em outros lugares, as mulheres usavam a escrita ativamente para trocar bilhetes e registrar dívidas, enquanto no sul de Sumatra, ainda em 1930, altas proporções da população empregavam o letramento para concursos de galanteio poético” (STREET, 2006, p. 473-474).

Gnerre (1985, p.57) dá o exemplo dos Hanunóo das Filipinas que, mesmo sem escola, aprenderam um silabário de origem indiana, mas que só era utilizado na elaboração de romances, nunca para a feitura de documentos. Para o autor (op.cit., p. 59), não se pode simplificar a análise, em diferentes sociedades, da relação da escrita com seus processos

cognitivos, tendo como base apenas o fato de que, para os gregos, a escrita alfabética trouxe um determinado desenvolvimento cognitivo. É preciso obter dados sócio-culturais e historicamente contextualizados para se fazer afirmações sobre o impacto da escrita em diferentes povos.

Levy-Strauss (1986, p. 290-301) discute o papel da escrita para a humanidade, classificando-o mais como sociológico do que intelectual, a partir de um fato acontecido entre os Nambikwara. O valor da escrita para esse povo indígena emergiu, não como fruto de aprendizagem de uma técnica “neutra”, mas em sua força simbólica, na medida em que o chefe Nambikwara, mesmo sem o conhecimento necessário para utilizar a escrita, percebeu que poderia usá-la como fonte de prestígio e autoridade. Para Landaburu (1998, p. 31), tal fato demonstra “um desejo desesperado de apropriar-se da escrita por parte do indígena”, mas esse desejo é acompanhado por uma atitude ambígua de “atração e repulsa”. Esse mesmo autor, em outro texto (LANDABURU, 1998, p. 46) mostra como alguns dirigentes indígenas têm, por um lado, uma atitude pragmática com relação à escrita, reclamando-a para seus povos e, por outro, uma atitude romântica sobre a cultura tradicional. Para ele, essa dualidade cria um conflito grave que explica suas incongruências nos debates.

Para a maioria dos povos indígenas, o letramento em LI nos moldes do que Street chama de “letramento dominante”, isto é, um letramento imposto como uma necessidade para a condução da vida no cotidiano e que requer o domínio de uma técnica adquirida via alfabetização escolar, ainda não faz parte, de fato, de suas pautas culturais.⁵⁴

⁵⁴ A expressão “pautas culturais” foi utilizada por Vargas (2003) em sua dissertação de mestrado sobre o processo de territorialização dos Terena.

Street (2006, p. 471) discute as implicações dessa postura, conforme se vê no trecho abaixo:

“Era comum nas ciências sociais, até recentemente, encarar a sociedade como, antes de mais nada, um processo de dominação de cima para baixo, com a ideologia servindo aos propósitos de um grupo dominante e o resto como vítimas passivas ou relutantes. Recentemente, essa perspectiva foi substituída por outra que dá maior reconhecimento ao **agenciamento** (agency), ao modo como as pessoas em diferentes posições rejeitam e negociam as posições que aparentemente lhe são atribuídas. As implicações disso para os estudos do letramento são consideráveis: a aquisição de um conjunto particular de práticas de letramento, enquanto claramente associada a identidades culturais particulares, pode de fato ser um foco para transformação e desafio” (ênfase minha).

Seguindo a mesma linha de argumentação, Certeau (1994) explica que, os dominados, que ele chama de “consumidores”, realocam os “produtos” do dominador em seu contexto sócio-cultural, dando-lhes novos significados e novas funções.

É importante ressaltar as implicações da inserção da escrita nas comunidades indígenas, considerando-se que essa aporta em um contexto de bilingüismo diglótico que, via de regra, já privilegiou a escrita do português. Dessa forma, o que se vê nas sociedades indígenas hoje, de maneira geral, é o uso oral de sua língua nativa e o uso escrito do português, uma vez que essa escrita, como já apresentado no início desse capítulo, só tem função/sentido na relação com a sociedade nacional.

Importa mais uma vez salientar, no entanto que, em alguns casos, como entre os Terena, por exemplo, apenas uma elite é letrada em português, isto é, tem o domínio da forma e dos usos da escrita nessa língua, já que o processo de escolarização formal é extremamente seletivo: para ter sucesso na escola do “branco” é necessário ter alguma condição de ordem pessoal (família, amigos) ou social para nela se manter.

Ao se inserir a língua indígena no processo escolar, é preciso também estar atento para a forma como a escrita em LI adentrou o universo sócio-cultural de cada povo e como fortaleceu ou ameaçou as estruturas locais de poder. Grupos sociais que acessaram posições de poder a partir de suas competências comunicativas em português, resistem à implementação da escrita em língua indígena, cuja valorização social, a médio prazo, pode alijá-los dessas posições de poder. Se a competência em língua portuguesa determinou o surgimento de grupos de elite, como no caso dos Terena, o que uma nova competência em língua indígena poderá ocasionar em termos políticos?⁵⁵

Segundo Hornberger (1996, p. 216- 236), a competência de uso de uma língua indígena em sua modalidade escrita pode empoderar o seu usuário. Analisando a história de três indivíduos falantes de Quéchua, no Peru, a autora demonstra como esses foram empoderados em suas comunidades devido a sua capacidade de leitura nessa língua. Lopez (1996, p. 327) também mostra como o letramento em LI é utilizado pelos Guarani na Bolívia como ferramenta para conscientização e mobilização social. Mas não são apenas políticos os benefícios trazidos pelo letramento em LI: Hornberger e King (1996, p. 313)

⁵⁵ Com relação, por exemplo, à aldeia Ipegue na região de Aquidauana, conforme Garcia (2007, p. 109, 110): “Entre os que vivem na comunidade, principalmente da geração idosa, a ausência do convite para as reuniões realizadas, como no modelo passado, é justificada pela língua. Segundo um entrevistado – dentre outros, referindo-se nessa mesma direção –, mencionando o então cacique de Ipegue, “nas reuniões, ele critica quem fala o idioma, porque ele não entende a língua e assim vai deixando de convidar quem fala Terena”. Nesse caso, o que parece ter acontecido, é que, mais recentemente, a língua Terena é usada nas reuniões tanto por idosos quanto por alguns adultos não-caciques bilíngües (em posição de disputa, ameaçando a liderança do então cacique), enquanto que outros adultos, dentre eles o cacique e vários moradores da comunidade (veja o item 3.2) com menor habilidade lingüística, se sentem fragilizados. Logo, ocorre que a maioria dos componentes do grupo que detém o poder não fala a língua Terena, o que os torna vulneráveis diante dos comentários em língua Terena. Nas reuniões, segundo os entrevistados, eles usam somente a língua portuguesa, provavelmente até sem *code-switching* ou empréstimos, numa demonstração clara de superioridade lingüística, no que diz respeito à perspectiva ideológica. Vale registrar que se trata de pessoas que ainda reprimem os falantes Terena, constrangendo-os a não fazer uso dessa língua e pressionando-os a empregarem o português ao se dirigirem a eles. Tem-se, por conseguinte, um deslocamento da língua Terena entre a liderança política tribal, funcionando como um termômetro do deslocamento sociopolítico da autonomia indígena na política interna”.

fornece evidências de como o letramento em língua Quéchuá contribui para a sua revitalização.

Street (2006, p. 475) afirma que:

“Os responsáveis por ministrar o letramento tenderam a tratar os povos indígenas como tratariam alunos de escola, debatendo se estavam “prontos” (grifos do autor) para o letramento, se deveriam ter acesso a ele e que problemas estavam associados com seu “impacto” (grifos do autor). De um ponto de vista pedagógico, o processo é visto como a aquisição de específicas habilidades técnicas e o aprendizado das convenções e suposições sobre letramento sustentadas pelos professores”.

Para Landaburu (1998), a escrita é por si um bem tecnológico totalmente positivo, mas afirma também que toda mudança tecnológica perturba a vida social e cultural, principalmente a escrita, sendo preciso enfrentar a complexidade do debate, já que os repetidos fracassos, dificuldades e limitações da utilização da escrita na educação formal dos povos indígenas obrigam a isso. Para ele, o enfoque educativo é também uma razão para o estudo do impacto da escrita em língua indígena, pois, “como educadores devemos atuar positivamente sobre a vitalidade das línguas, culturas e povos de uma perspectiva mais especificamente pedagógica” (op. cit., p. 39). Assim ele pergunta que papel deve ser atribuído à escrita nas práticas educativas formais e não formais para poder acrescentar a vitalidade dos povos, culturas e línguas indígenas?

A resposta a essa questão só é possível ser dada a partir de estudos etnográficos que permitam ouvir os interessados e a partir de nossa disponibilidade em mudar as representações que temos a respeito desse impacto da escrita entre os povos indígenas. Foi o que aconteceu comigo diante dos dados desta pesquisa.

Street (2006, p. 45) mostra que é preciso “assumir uma visão menos paternalista

e menos pedagógica do processo. Citando Kulik e Stroud (1990), quando afirmam: “em vez de sublinhar como o letramento afeta as pessoas, queremos mudar de lado e examinar como as pessoas afetam o letramento”.

Nessa mesma direção, Mendes (2007) afirma que:

“No contexto indígena, geralmente, existe uma preocupação sobre as transformações que a escrita alfabética poderia trazer para a oralidade e que riscos isso acarretaria para as práticas orais do grupo. Essa preocupação, no entanto, é muito calcada na ótica que temos da escrita, no nosso modelo dominante. Temos que pensar o contrário também, ou seja, não só a escrita promovendo uma outra oralidade, mas a influência da oralidade de cada contexto indígena sobre a escrita. Nesse último caso, seria relevante observar quais significados estão sendo construídos para a escrita a partir dos vários sistemas culturais indígenas” (MENDES, 2007, p. 190).

É importante considerar que essa escrita poderá não ser funcionalmente utilizada nas sociedades indígenas como foi historicamente nas sociedades ocidentais. Mas do ponto de vista dos objetivos da nova política nacional de educação escolar indígena, é preciso, ao lado da inserção da escrita, a implementação também de uma cultura da escrita em LI nas sociedades indígenas para que seu ensino possa fazer sentido. E essa não é uma tarefa fácil porque há muitos fatores que complexificam esse processo, como visto na realização das oficinas de produção de textos em LI, focalizadas nesta tese, quando fatores de ordem histórico-cultural competiram com fatores essencialmente lingüísticos na produção de textos em língua indígena.

Dessa forma, tomando como base as discussões acima sobre letramentos situados, a relação letramento, cultura e poder e impactos do letramento foi possível compreender a forma particular como os professores Terena, sujeitos da pesquisa que deu origem a esta tese, focalizaram, de forma culturalmente e sociolinguisticamente

significativa, as práticas de letramento nas Oficinas de Produção de Textos em LI. Também relevante para essa compreensão são as contribuições, sobre as quais discorro a seguir, do conceito de biletamento proposto por Hornberger (2003) e Hornberger & Skilton-Sylvester, (2003).

3.3.3 O Modelo dos Continua do Biletamento

Se os Novos Estudos do Letramento foram essenciais para compreender que existem apropriações específicas do letramento nos diferentes grupos sociais, o conceito de “biletamento” foi essencial para compreender a forma particular como se deu essa apropriação específica por professores Terena durante as oficinas de produção de texto em sua língua nativa (LI).

Hornberger (2001, 2003, 2005a, 2005b) usa o termo biletamento⁵⁶ para definir o contexto de letramento em duas línguas: “o biletamento pode ser definido como toda instância na qual a comunicação se desenvolve em duas (ou mais) línguas em torno de um texto escrito” (2001, p. 26). A autora afirma ainda ser essa uma definição:

“[...] que se inspira na definição de eventos de letramento oferecida por Heath: “ocasiões em que a língua escrita é integral à natureza das interações e os processos e estratégias interpretativas dos participantes” (1982:50). Diferentemente da definição de Heath, defino o biletamento em termos de instâncias, abarcando eventos, mas também atores, interações, práticas, atividades, programas, lugares, situações, sociedades, mundos, etc (HORNBERGER & SKILTON-SYLVESTER 2000: 98). Também, por ser uma definição dirigida à conjunção do bilingüismo e o letramento, faço referência explícita ao uso de duas ou mais variedades lingüísticas. Ao lado da definição de Heath, sem dúvida, a centralidade da comunicação em torno da escrita, via processos e estratégias de interação e interpretação, é chave em definir e entender o biletamento” (HORNBERGER, 2003, p. xiii; 2005a, p. 3).

⁵⁶ Hornberger (2005a, p. 3,4) faz um levantamento histórico da referência feita por vários autores ao termo “biletamento”, porém o termo não é definido por nenhum deles.

Hornberger informa que o modelo de biletamento é um esquema ecológico proposto como “instrumento e guia para investigação, ensino e planificação de línguas em contextos multilíngües” e que tem servido de fundamento para pesquisas na área, tanto nos contextos dos EUA, como em contextos internacionais (HORNBERGER, 2003, 2005a, p. 5).

O modelo surgiu de uma pesquisa etnográfica iniciada em 1987 e realizada em duas comunidades lingüísticas minoritárias estadunidenses na Filadélfia (HORNBERGER, 2003, 2005a, p. 4).⁵⁷ Em sua busca na literatura acadêmica por trabalhos concernentes à conjunção entre letramento e bilingüismo, a autora constatou a inexistência de trabalhos que focalizassem, explicitamente, essa relação. A autora voltou-se, então, para os estudos que focalizavam cada um de seus componentes: o bilingüismo e o ensino de línguas e o letramento e o ensino da leitura e escrita. Nessa revisão de literatura, Hornberger se deparou com uma série de dicotomias, como por exemplo: primeiras línguas versus segundas línguas, sujeitos monolíngües versus sujeitos bilíngües, sociedades orais versus sociedades letradas. Mas conforme Hornberger (2003, p. 5, 2005a, p. 5) estudos acadêmicos como, por exemplo, o de Kelly (1969:5) mostravam que essas dicotomias se apresentavam, na realidade, como pontos extremos de um continuum de características (HORNBERGER, op. cit, p .5). A partir da contribuição de Kelly, Hornberger delinea o conceito de biletamento, contrapondo à visão de oposições polares, vistos como extremos dicotômicos, a noção de fluidez, continuidade e interrelacionamento:

⁵⁷ Essa pesquisa recebeu o nome de “Letramento em Duas Línguas”.

“[...] quando consideramos que o biletamento é a conjunção do letramento e do bilingüismo – e a interação dinâmica entre eles -, se põe em relevo que essas continuidades são dimensões interrelacionadas em uma integridade complexa; e que efetivamente é através dos espaços dinâmicos e conflituosos ao longo dos continua, e cruzando-se neles, que ocorre o desenvolvimento e uso do biletamento” (HORNBERGER, 2005a, p. 5).

O modelo proposto por Hornberger consta de “quatro espaços tridimensionais e encaixados, compostos dos *continua* que caracterizam os **contextos**, **meios**, **conteúdos**⁵⁸ e **desenvolvimento** (grifos meus) do biletamento” (op. cit., p. 5). Esse modelo permite demonstrar “as relações múltiplas e complexas entre o bilingüismo e o letramento” (ibid, ibidem).

Na figura a seguir, Hornberger (2005 b, p. 123) ilustra o modelo:

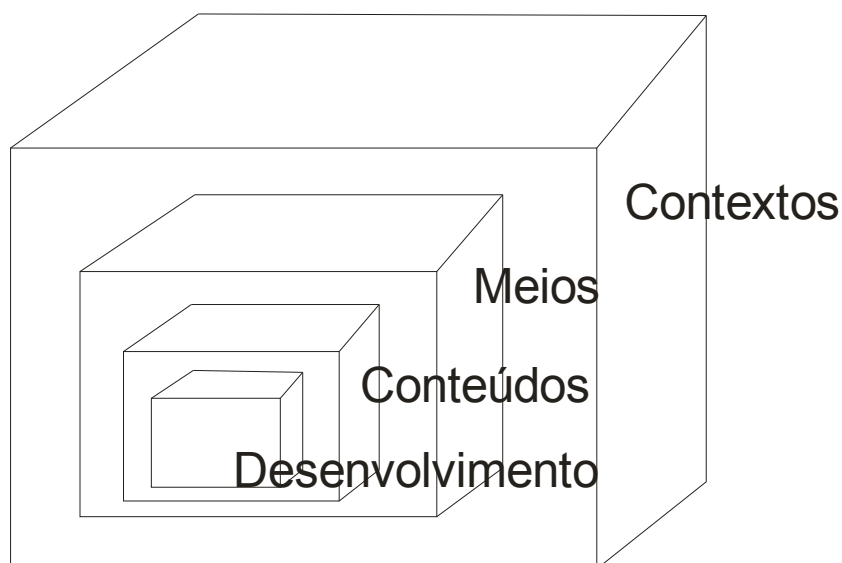


Figura 3 – Espaços encaixados dos contínuos do biletamento
Fonte: Hornberger (2005b)

⁵⁸ Em sua primeira descrição, o modelo de biletamento proposto por Hornberger (1989) não abarcava os **conteúdos** do biletamento. Esses foram acrescentados após a pesquisa de Skilton-Sylvester (1997) com mulheres e meninas asiáticas (cambodianas).

De forma específica, o modelo descreve:

“[...] o **desenvolvimento** do biletamento através dos continua de compreensão-expressão, língua oral-escrita e língua1- língua 2 (terceira, quarta, etc) por **meio** de duas (ou mais) línguas cujas estruturas variam em sua relação entre si do dissimilar ao similar, cujas escritas se distribuem entre a mais divergente e a mais convergente e que se adquirem em processos que vão do simultâneo ao sucessivo em **contextos** que compreendem níveis do micro até o macro, caracterizando-se por variadas combinações de oralidade-letramento e multilingüismo-monolingüismo e com **conteúdos** (Skilton-Sylvester 1997) que abarcam experiências e perspectivas do minoritário ao majoritário, estilos e gêneros do vernacular ao literário e textos que variam desde o contextualizado ao descontextualizado” (grifos meus) (HORNBERGER, 2005a, p. 6, 2005b, p. 123).

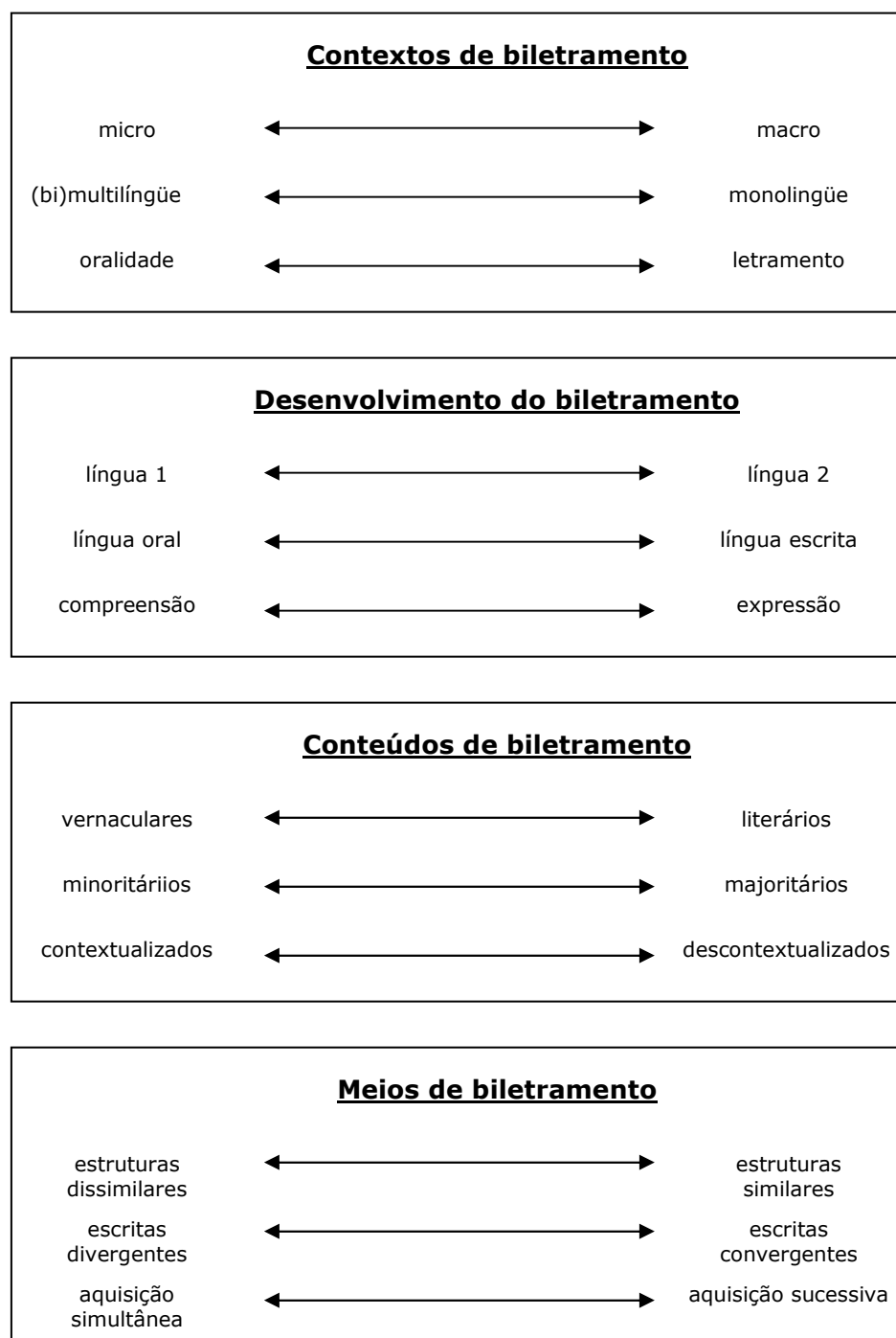
Conforme a autora, a noção de *continuum* do modelo permite identificar pontos que não são finitos, estáticos ou discretos. “Ao contrário, existe uma infinidade de pontos em cada *continuum* que se relacionam inevitavelmente com os demais pontos, existindo mais semelhança do que diferença entre todos os pontos em um *continuum*” (HORNBERGER, 2003, p. 5; 2005a, p. 5,6; HORNBERGER & SKILTON-SYLVESTER 2003, p. 36, 37).

A autora afirma que “quanto mais os contextos de aprendizagem dos indivíduos permitam que eles usufruam de todos os aspectos dos *continua*, maiores são as chances de realização de um completo biletamento” (HORNBERGER, 2001, p. 27, 2005b, p. 122).

Diagramaticamente, o modelo pode ser representado da seguinte maneira:

Quadro 1 – *Continua* de Biletramento

***Continua* de Biletramento**



Fonte: Hornberger, 2003

Aspectos relevantes de cada uma dessas instâncias de biletamento (contexto, desenvolvimento, conteúdo e meios) são apresentados a seguir.

3.3.3.1 Contextos de biletamento

Segundo o modelo de Hornberger (2005a, p.13), “os *contextos* influem no desenvolvimento e uso do biletamento em todos os níveis, desde a interação interpessoal até as sociedades nacional e global”. São compostos por “uma combinação de usos orais e escritos, monolíngües e multilíngües”, portanto, não são dicotômicos. Ainda de acordo com a autora (HORNBERGER, op. cit., p. 13), algumas das questões para análise identificadas com essa variável são:

- “Como acontece o biletamento em contextos concretos?”
- “Como se infere, momento a momento, os significados sociais em instâncias concretas de biletamento?”
- “Como as ideologias, as atitudes e as políticas afetam instâncias concretas de biletamento e são por elas afetadas?”

3.3.3.2 Desenvolvimento do biletamento

O desenvolvimento do biletamento pode se dar a partir de qualquer ponto, com idas e vindas e possibilidades infinitas de transferência de aprendizagem. Essas possibilidades se dão nos três *continua* do desenvolvimento (compreensão-expressão,

língua oral-língua escrita e língua1-língua 2). A interrelação entre eles dificulta prever essas transferências, já que os três estão também encaixados nos outros nove *continua*. (HORNBERGER, op. cit.,p. 13, 14). Alguns tópicos merecedores de reflexão no que se refere a essa variável, segundo Hornberger (op. cit., p.14), são:

- “Como se aprende o biletamento considerando os modos e recursos comunicativos (usos e atitudes) existentes no entorno?”
- “Como é possível se apropriar do biletamento quando se considra os modos e recursos comunicativos existentes no entorno?”

3.3.3.3 Conteúdos do biletamento

A autora explica que, quando se trata de tentar entender processos de letramento em contextos bilíngües, “o *quê* (o conteúdo) do biletamento é tão importante quanto o *como* (o desenvolvimento), quanto o *onde* (o contexto) e quando *com quê* (meios)” tais processos ocorrem (HORNBERGER, 2005a, p. 14). Sendo assim, ao pesquisador deve interessar encontrar respostas a perguntas tais como:⁵⁹

- “Quais são os múltiplos textos e discursos disponíveis e até que ponto esses são lidos e escritos em contextos da vida cotidiana?”
- “Quais são as identidades e perspectivas – minoritárias e majoritárias – expressas e representadas nos textos e discursos?”

⁵⁹ Cf. Hornberger, 2005:14.

- “Quais são os gêneros e estilos – vernaculares e literários – dos textos e discursos disponíveis?”

3.3.3.4 Meios do bilingüismo

Os meios do bilingüismo constituem os repertórios de línguas, dialetos, discursos, modos e modalidades. As configurações de sua aquisição e uso são definidas, com frequência, em formas combinadas, e não de modo seqüenciado ou dicotomizado. Pode-se adquirir uma segunda (ou terceira, etc.) língua antes do desenvolvimento completo da primeira, contanto que esta não seja abandonada. Algumas questões de pesquisa são assim identificadas pela autora (HORNBERGER, op. cit., p. 14 e 15):

- “Qual o repertório de línguas, dialetos, discursos, modos e modalidades na instância de bilingüismo em questão?”
- “Em que seqüência ou configuração se adquire esse repertório de bilingüismo?”
- “Como se negociam instâncias de conflito entre diferentes normas, práticas comunicativas e identidades através dos meios no bilingüismo?”
- “Até que ponto existem normas, práticas comunicativas e identidades híbridas emergentes nos meios de bilingüismo?”

Os *continua* do bilingüismo são relevantes para se observar a inserção da escrita em contextos (bi)multilíngües constituindo-se em um método heurístico para

compreendê-los. É importante ressaltar, no entanto, que o modelo de biletamento se configura sempre de forma particular em cada contexto, portanto, afirmam as autoras, é necessário um estudo etnográfico do contexto que se quer descrever.

Na próxima seção, são focalizadas as implicações das relações de poder expressas em contextos de letramento bilíngüe.

3.3.3.5 Relações de poder e os *Continua* do biletamento

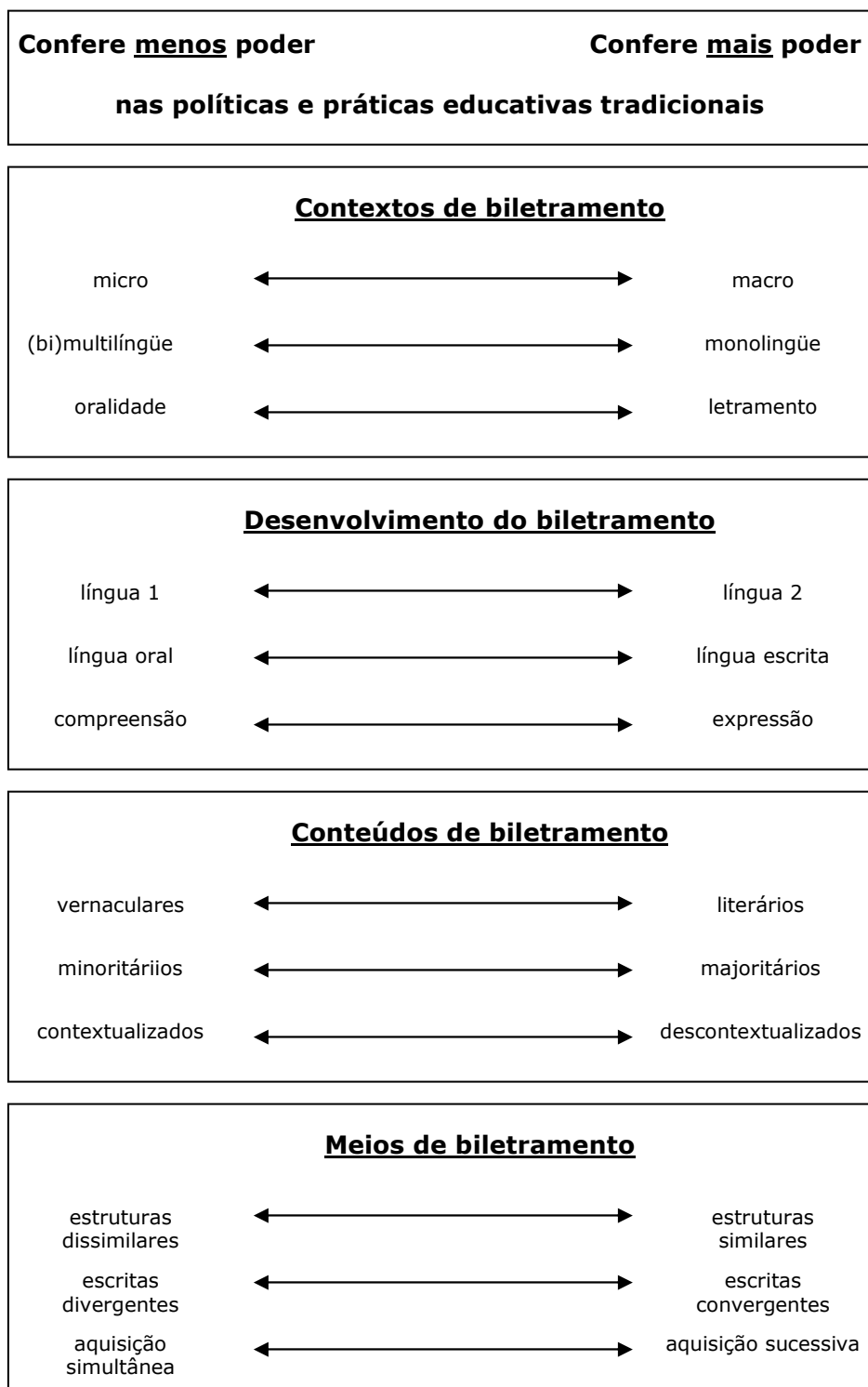
Ao revisitar, posteriormente, o conceito dos *continua* de biletamento a partir de perspectivas internacionais (trabalho de Hornberger na América do Sul e outros) e literatura crítica (literatura sobre pedagogia crítica, realismo crítico, letramento crítico, análise crítica do discurso, etc.) Hornberger & Skilton-Sylvester (2003: p.38,39) chamam a atenção para uma explícita ênfase emergente, em pesquisas sobre biletamento, nas relações de poder no uso do modelo dos *continua*.

“Na maioria dos programas de educação bilíngüe, não tem havido atenção a todos os pontos dos *continua* porque, nas práticas e políticas educativas, há uma tendência a favorecer ou privilegiar um extremo de cada continuum de maneira que se concede mais poder ao outro extremo” (HORNBERGER, 2005b, p. 124).

Para contrabalançar tal fato, é preciso dar atenção e reconhecimento especial e consciente para as vozes e práticas que tradicionalmente ocupam os extremos com menos poder dos *continua* do biletamento (HORNBERGER & SKILTON-SYLVESTER 2003, p. 38,39). O quadro a seguir (na próxima página) mostra como as relações de poder aparecem nos extremos dos *continua* do biletamento.

Quadro 2 – Relações de poder no modelo dos *continua* de biletramento

Relações de Poder no Modelo dos Continua de Biletramento



Fonte: Horneberger, 2003

A partir disso, as autoras revisitam o modelo dos *continua* dando “explícita atenção para dimensões de poder” (ibid, ibidem) e apontam a reflexão crítica como um instrumento de transformação dessa realidade na medida em que se envolvam vários atores, tais como: educadores, pesquisadores, membros da comunidade, executores de políticas. Nesse sentido é preciso considerar a diversidade das práticas lingüísticas e dar voz aos atores que sempre se encontraram no extremo desprivilegiado do *continuum*, ou seja, com menos poder (HORNBERGER & SKILTON-SYLVESTER 2003, p.38). Esses atores devem ser vistos “como agentes que têm poder para transformar práticas e, não apenas, como simples depositários das normas já decididas por outros” (op. cit., p. 40).

Tais proposições são extremamente relevantes e precisam ser levadas em conta nos Programas de Educação Bilíngüe existentes no país, principalmente, no que concerne à educação escolar indígena, pois muito do que está proposto em documentos oficiais nem sempre corresponde à prática nas escolas indígenas.

O conceito de biletamento foi tomado como um marco conceitual para analisar, nos dados que compõem o corpus desta tese, a forma como emerge a demanda de biletamento entre os Terena. A configuração do biletamento que envolve todos os *continua* do modelo proposto por Hornberger não será focalizada, de forma extensiva, para a análise dos dados. No entanto, quando se tornarem relevantes, aspectos dos *continua* serão tomados como foco de análise.

CAPÍTULO IV

A EMERGÊNCIA E OS SIGNIFICADOS DO BILETRAMENTO TERENA

Há mais nas práticas de letramento do que sonha a filosofia ocidental. (STREET, 2006, p. 473).

O *corpus* analisado nesta tese foi gerado durante três eventos de letramento ocorridos no contexto pesquisado, conforme pode ser visto no quadro mais abaixo. Em dois desses eventos, o foco recaiu sobre a elaboração, em contexto escolar, de uma mesma história em línguas diferentes. O terceiro evento diz respeito à utilização de uma dessas versões em um contexto real de comunicação.

Tabela 2 – Organização do *corpus*

	EVENTO DE LETRAMENTO	FOCO DE ANÁLISE
CAPÍTULO IV	“Oficinas de Produção de Textos em Língua Indígena”	▪ A emergência e os significados do biletamento Terena
CAPÍTULO IV	Reunião no acampamento “Mãe Terra”	▪ As implicações da leitura de “Kóho Yoko Hovôvo” no acampamento “Mãe Terra”
CAPÍTULO V	“Oficinas de Produção de Textos em Língua Indígena”	▪ As condições de produção de “Kóho Yoko Hovôvo”

Fonte: Autor

Com vistas a responder às perguntas de pesquisa no que concerne às construções identitárias percebidas durante as oficinas e às condições de produção do texto

“Kóho yoko Hovôvo/O Tuiuiú e o Sapo”, o objetivo deste capítulo IV é analisar os discursos dos professores Terena⁶⁰ sujeitos dessa pesquisa com o intuito de a) discutir as representações construídas pelos professores acerca do bilinguismo, isto é, do desenvolvimento da leitura e da escrita de textos em duas línguas, e b) refletir sobre as construções identitárias reveladas nesses discursos. Uma entrevista realizada com uma das participantes das oficinas, no dia 05 de novembro de 2005, e um evento de letramento ocorrido no dia 12/01/2006 quando o texto “Kóho Yoko Hovôvo” foi utilizado no Acampamento “Mãe Terra” forneceram dados secundários para a análise aqui feita.

4.1 “O tuiuiú e o sapo”: uma decisão surpreendente

Não poderia fazer em Português, aí eles vão pro Terena? (Prof. JAIME DE ALMEIDA).

Conforme apresentado no capítulo I desta tese, percebeu-se que, nas escolas Terena, o trabalho com a escrita em língua indígena não ia além da alfabetização e que a justificativa apresentada pelos professores locais para tanto era a ausência de materiais didáticos de leitura que possibilitassem a formação de leitores e escritores em LI (NINCAO, 2003). Com o intuito de viabilizar a produção de material, foi proposto, então, a realização de um Curso de Extensão denominado “Oficina de Produção de Textos em

⁶⁰ A transcrição foi feita como escrita para facilitar a leitura.

Língua Indígena para Professores Terena” de modo que os textos aí produzidos pudessem vir a compor um material didático a ser por eles utilizados com seus alunos já alfabetizados.

Após termos discutido, nas duas primeiras oficinas, questões mais amplas envolvendo principalmente o papel da Língua Terena na escola, chegara o momento de, na terceira oficina, darmos início ao processo de produção de textos nessa língua. Perguntados sobre que gênero ou que tipo de texto gostariam de focalizar, inicialmente, a escolha recaiu sobre textos narrativos, tendo sido sugerido pelo Prof. Eliseu⁶¹ (no que foi ratificado no grupo) que o primeiro texto produzido versaria sobre a história do *tuiuiú que quase engoliu um sapo*. Essa história, como já explicitado (vide nota 18, no cap. I), narra um evento presenciado por um índio, no qual um tuiuiú, ave símbolo do Pantanal sul-mato-grossense abocanha um sapo com o intuito de engoli-lo⁶². A partir do uso estratégico de seu próprio corpo (as pernas), o sapo consegue fazer o tuiuiú desistir de seu objetivo. Após a história me ter sido contada, o Prof. Genésio⁶³ interpretou-a, fazendo uso de uma analogia: o tuiuiú simbolizaria a sociedade nacional e o sapo, os Terena. Para ele, assim como para os demais professores, a história mostra a dominação a que os Terena estão sujeitos: a sociedade nacional está sempre tentando *destruir os índios*, portanto esses têm que elaborar estratégias de resistência, *assim como o sapinho fez na boca do tuiuiú*.

Tendo sido decidido o conteúdo a ser abordado na narrativa, bem como a interpretação da história escolhida, perguntei qual dos professores se aventuraria a fazer o papel de escriba, isto é, qual deles se encarregaria de escrever, na lousa, o texto a ser elaborado coletivamente pelo grupo. Enquanto negociavam quem cumpriria essa função,

⁶¹ Egresso do CNSI, falante fluente da Língua Terena e morador no PI Cachoeirinha.

⁶² A história não é real, conforme veremos no capítulo V.

⁶³ Egresso do CNSI, falante fluente da Língua Terena e morador no PI Cachoeirinha.

ouvi, de alguém não identificado, a pergunta: *Não pode fazer primeiro em Português?* Minha surpresa foi tão grande com a pergunta colocada que, desconsiderando o meu papel de pesquisadora interessada em justamente compreender as condições de produção de textos nessas oficinas, fiz uma intervenção categórica: *Não!* Logo em seguida, no entanto, a partir do ocorrido após uma intervenção do Prof. Jaime, me recompus, e tentei manter o foco em minha questão de pesquisa:

Excerto 01

Jaime: Não pode já mentalizar em Português e passar pro Terena? Não poderia fazer em Português, aí eles vão pro Terena?

Onilda: Ah, vocês acham que a melhor forma é fazer em Português?

Jaime: Primeiro...

Onilda: E depois...

Jaime: Traduz.

Onilda: Passa pro Terena?

Genésio: Hum, hum.

[[outras vozes paralelas indicam concordância com a proposta do Prof. Genésio]]

Onilda: Então, vocês não querem fazer direto em Terena? Preferem o Português pra depois...

Jaime - É porque eu acho que o texto tem que ser bem ajustado pro Português pra depois traduzir.

Onilda: Então fala de novo isso aí: você acha o quê?

Jaime - Eu acho que deve ser ajustado primeiro, enquadrado primeiro pra poder traduzir...

Oficina 22/10/2005

No excerto acima, o Prof. Jaime, um Terena monolíngüe em Português, sugere que o texto seja elaborado primeiro na língua dominante e, em seguida, seja traduzido por

seus colegas que dominam o Terena (*aí eles vão pro Terena*). Confesso que o desconforto que senti com a pronta anuência do Prof. Genésio (*Hum, hum.*) e dos demais professores bilíngües naquele momento deveu-se a uma suspeita e ao temor de que eles pudessem não estar, de fato, motivados a produzir textos em sua língua tradicional. Tal suspeita se apoiava no fato de que, em minha dissertação de mestrado (Nincao, 2003), eu havia percebido, ao analisar as representações presentes no discurso de um outro grupo de professores Terena sobre o ensino de sua língua materna na escola,⁶⁴ que, naquele caso, os discursos de defesa da inclusão do Terena no currículo não correspondiam aos seus desejos reais. Tratava-se apenas de uma estratégia para satisfazer à expectativa da Prefeitura local, já que essa havia, através da Lei 1700/99, instituído o ensino da língua Terena nos currículos das escolas indígenas locais. Como as comunidades nas quais aqueles professores estavam inseridos não queriam o ensino da Língua Terena na escola, eles se viam diante de um impasse e, em suas entrevistas, organizaram seu discurso de modo a “preservar a face”, isto é, de modo a construir imagens positivas deles mesmos, tanto junto às suas comunidades, quanto junto à instituição governamental local.⁶⁵ Além de desconfiar de estar agora diante de um fenômeno semelhante, também guiou essa minha interpretação o fato de que, no imaginário da população não indígena do Mato Grosso do Sul, os Terena são comumente vistos como um povo que não costuma “confrontar o outro”, um povo que costuma “fazer o jogo do outro”. Diante dessa “certeza”, desanimada, me conformei e disse:

⁶⁴ Esses professores faziam parte do Projeto Institucional da Prefeitura de Aquidauana, o “Projeto Raízes do Saber”.

⁶⁵ O conceito de “preservar a face” foi proposto por Brown e Levinson em 1978.

Excerto 02

Onilda: Quem vai à lousa fazer o texto em Português então?

Jaime: Eu vou. O Genésio vai contar a história e eu vou só passar no quadro.

Oficina 22/10/2005

Achando que meu esforço havia sido em vão e que a proposta das oficinas não ia redundar no que eu esperava, concordei: *Então, vamos começar...* Ao que o Prof. Jaime reagiu dirigindo-se à lousa, enquanto dizia *Era uma vez um sapo...*



Figura 4 - Professor Jaime atuando como o escriba de “O Tuiuiú e o Sapo”

Fonte: Autor

4.2 Compreendendo significados locais

Uma pesquisa de base etnográfica, sabemos, é um esforço concentrado para

entender os significados atribuídos pelos sujeitos pesquisados às suas ações e intenções. Assim sendo, no que segue, apresento, apoiada em dados empíricos, minhas (re)interpretações dos sentidos construídos pelos professores Terena durante seu envolvimento nas Oficinas em que elaboraram e refletiram sobre o texto que produziram em português.

4.2.1 Solidariedade e Identidade Étnica

[...] porque o pensamento ficou mais preso na socialização, na interação entre falante e não falante. (Prof. GENÉSIO FARIAS)

Finda a elaboração de “O Tuiuiú e o Sapo”, frustrada – volto a enfatizar que a tradução não estava contemplada na minha proposta inicial –, levei os professores a explicitarem o porquê da decisão de escrever o texto primeiramente na língua majoritária:

Excerto 03

Jaime - Porque essa história do seu Genésio está aproveitando apenas o emblema do tuiuiú sendo enforcado pelo sapo prá jogar, pra encaixar dentro da realidade, da questão política e social do povo Terena da região de Miranda.

Onilda: Mas voltando à pergunta... porque vamos pensar na oficina agora. Temos duas frentes aqui: uma coisa é o que o tema traz, mostra prá vocês... Outra coisa é a questão da oficina de produção de texto. Porque a idéia que a gente tem é que vocês, sendo falantes da língua materna.... **é melhor produzir texto na língua Terena.** Só que nessa oficina vocês preferiram, optaram por fazer o texto em Português.

Tânia: Prá nós, no nosso caso aqui professora, nós preferimos na Língua Portuguesa. Não sei se foi o fato do Jaime ter falado “vamos escrever na língua portuguesa primeiro”, **mas pra nós TEM que ser escrito na Língua Portuguesa primeiro.**

Onilda: Por quê?

Tânia - Porque nós não falamos mais a língua.

Onilda: Certo, mas aqui tem gente que fala. Por que Seu Genésio?

Genésio - **É prá trabalhar junto.**

Evidentemente, era do meu conhecimento o fato de que no interior da equipe de participantes das *Oficinas de Produção de Textos em Língua Indígena*, havia alguns poucos professores que tinham pouca proficiência em Terena ou eram monolíngües em Português, mas isso não era visto por mim como um impedimento para que os textos fossem escritos, pelos demais, em LI: acreditava que esse procedimento iria fazer com que houvesse um aumento de competência nessa língua indígena, quando fosse o caso, e uma motivação para aprendê-la por parte daqueles que não a falavam. Mas fica claro no excerto acima que os professores indígenas e eu não víamos a situação da mesma perspectiva. E, assim, a decisão de escrever o texto primeiramente em Português foi tomada por uma questão de **solidariedade** dos que eram proficientes em Terena para com os colegas que não o eram. Conforme exposto na metodologia, no capítulo I, os professores, do grupo, que não falam mais a língua indígena local são os professores da Aldeia Passarinho, situada na região urbana do Município de Miranda, representados nos dados acima pelos professores Tânia e Jaime. Caso a escrita da história escolhida tivesse se dado em LI, esses professores teriam sido excluídos do processo, o que não era a intenção do grupo, conforme afirma o Prof. Genésio, um falante fluente de Terena: *É pra trabalhar junto*. Essa questão da solidariedade foi ainda mais fortemente explicitada, no encontro seguinte, ocasião em que refletimos sobre o processo de produção de “O Tuiuiú e o Sapo”: o Prof. Genésio afirmou, então, que a decisão de escrever em Português havia sido tomada *porque o pensamento ficou mais preso na socialização, na interação entre falante e não falante*.

Claro está, portanto, que, enquanto eu me preocupava em manter as práticas de letramento em Terena totalmente separadas, absolutamente independentes de práticas de letramento em Português, isto é, enquanto eu focalizava questões de ordem exclusivamente

lingüísticas, os professores indígenas, ao trazer a escrita na língua dominante para o interior de uma prática de letramento em sua língua tradicional, haviam considerado outro critério: um critério político, identitário. As **representações** dos professores percebidas acima apontam para uma necessidade de, via discurso, pôr em evidência e legitimar a complexa identidade sociolingüística Terena, por um lado, e, desautorizar a acusação, difundida teoricamente e presente no senso comum, de que não são mais índios porque, entre outros fatores, não falam mais a língua indígena, não valorizam mais sua língua tradicional. Embora não seja razoável supor que os professores Terena participantes das oficinas de produção de textos aqui referenciadas estivessem operando com a pressuposição de que eu também acreditava nessa tese – afinal, havíamos discutido, em diversas ocasiões, o fato de que a expressão da indianidade não é exclusividade de língua alguma (MAHER, 1996, 1998a)⁶⁶ – ainda assim não é possível descartar inteiramente a hipótese de que a ênfase dada à necessidade de inclusão dos professores no processo de produção de textos em Terena, deveu-se à uma tentativa deles de fazer, discursivamente, frente a uma imagem que julgavam que eu pudesse ter (PECHEAUX, 1969), qual seja, a de que os professores Terena que não dominam a língua tradicional de suas comunidades não eram professores Terena “legítimos”.

Se a escolha feita de primeiro escreverem a história escolhida em Língua Portuguesa pode ser, em parte, explicada pela necessidade de não excluir os professores não-falantes de língua indígena do rol de legítimos professores Terena, que outros motivos

⁶⁶ Apoiando-se em Poche (1989), essa lingüista aplicada, como destacamos no capítulo III desta tese, enfatiza que é o discurso, “e não qualquer materialidade lingüística específica, quem cria e faz circular o sentido de ‘ser índio’” (Maher, 1998a, p. 117) e que, portanto, a identidade indígena pode ser construída e revelada também em língua portuguesa.

poderiam ter guiado tal decisão?

4.2.2 Os Terena e a Língua do Tuiuiú

[...] porque ficar só na língua indígena, ela VAI ISOLAR. (Prof. GENÉSIO FARIAS)

Na continuidade das discussões acerca da decisão de ter-se optado pela escrita da narrativa, primeiro em português, perguntei: *E se fosse só em Cachoeirinha* (onde moram os 8 professores bilíngües) *seria mais fácil fazer direto em Terena?* A resposta a essa pergunta foi dada pelo Professor Genésio:

Excerto 04

Genésio: Não... **porque ficar só na língua indígena, ela VAI ISOLAR.** A maior parte das pessoas, o próprio Terena, PRECISA desta escrita em Português.

Oficina 05/11/2005

Para entender a fala do Prof. Genésio reproduzida acima é preciso considerar a relação estabelecida pelo seu povo, ao longo da história, não somente com a Língua Portuguesa – ou como ele mesmo define, com *a língua do tuiuiú* –, mas com a sociedade envolvente no seu todo. E de que modo os Terena – migrados desde o Karib até o Chaco Paraguai e depois para o Brasil; desaldeados (espalhados por fazendas) após a Guerra do

Paraguai; realdeados após a criação do SPI, que demarcou as primeiras reservas; e, em seguida, expandindo para locais como Dourados, Campo Grande, Sidrolândia, Rochedo (MS), Bauru (SP), Rondonópolis (MT), Divisa com o Xingu (MT) – percebem tais relações? Conforme Ladeira (2001, p. 46):

“Os Terena construíram e o continuam fazendo quotidianamente uma relação com os purutuya⁶⁷ marcada por uma distância no plano afetivo e uma consciência de que a possibilidade de continuarem se reproduzindo enquanto povo passa pela **convivência obrigatória com a sociedade nacional**” (ênfase minha).⁶⁸

O não-isolamento é, portanto, para os Terena, o caminho para a sobrevivência étnica. Se já o era anteriormente, quando nada mais eram do que “bugres” (OLIVEIRA, 1968, 1976), muito mais o será nesses novos tempos quando conquistam o direito a ser “cidadãos” (OLIVEIRA, 2006).⁶⁹

A consciência da obrigatoriedade do contato com a sociedade nacional apontada por Ladeira (op. cit.) – e por mim testemunhada, em diversas ocasiões, em minha convivência com os Terena desde 1995 – faz com que eu entenda tal consciência como parte constitutiva de sua identidade étnica, identidade essa freqüentemente mal compreendida. Ouvi uma vez de um líder Terena uma afirmação utilizada para contestar

⁶⁷ “Purutuya” é a o termo que os Terena usam para se referir ao não-indígena.

⁶⁸ É importante ressaltar que a consciência, entre os Terena, da obrigatoriedade dessa convivência com a sociedade nacional recrudescer particularmente durante a diáspora nas fazendas (OLIVEIRA, 1968, 1976; LADEIRA, op. cit.; VARGAS, 2003).

⁶⁹ Esse autor aponta o fato de que, a partir dos anos 70, “os índios e suas lideranças passaram a demandar um respeito às suas formas de ser – sua identidade e suas culturas tradicionais -, algo absolutamente até então inexistente. Foram reivindicações afirmadas no bojo do que ficou conhecido como o “Movimento Indígena” em escala nacional e a conseqüente criação de sua própria entidade étnica, denominada bem a propósito União das Nações Indígenas – UNI. A partir da ação quase pedagógica que essa entidade conseguiu realizar junto aos povos indígenas, sobretudo no que tange à auto-estima e à recuperação do sentimento de dignidade requerida pela categoria de Índio – vilipendiada durante toda a história do contato interétnico (...) – os índios atualmente passaram a assumir sua condição étnica com foros de uma nova cidadania que até então lhes era praticamente negada” (OLIVEIRA 2006, p. 41, 42).

sua fama de “índios domesticados”, de “índios passivos”: *Professora, nós não somos passivos, nós somos diplomáticos!* E ser diplomático significa entender que o diálogo intercultural, porque sempre tenso e difícil (MAHER, 2007b), demanda a utilização de estratégias para não sucumbir ao Outro. E, para o povo Terena, não sucumbir ao Outro, segundo Ladeira (op. cit.) significa, entre outras coisas, dominar a língua do Outro. Aprender a Língua Portuguesa, não é visto, portanto, para os Terena como um ato de sujeição, mas como uma estratégia diplomática de sobrevivência.

Com o intuito de melhor discutir essa questão, recorro a outras considerações feitas por Ladeira no estudo já mencionado anteriormente.⁷⁰ Relacionando língua e história, essa antropóloga chama nossa atenção para o fato de que os Terena, por pertencerem à família Aruaque, sempre foram expansionistas⁷¹ e sempre se caracterizaram por tomar para si traços – incluindo aí as línguas – das culturas com as quais entravam em contato, o que faz com que, para esse povo, a tônica tenha sido sempre o bilingüismo e não o monolingüismo (LADEIRA, op. cit., p. 156).

Para nos convencer da relação de complementaridade estabelecida pelos Terena entre a sua língua tradicional e a língua do Outro, a pesquisadora apresenta, ainda, a distinção, feita por Brandão, entre *grupo tribal* e *cultura étnica*. Para esse autor, a primeira denominação corresponderia à classificação "de indígenas não ameaçados por

⁷⁰ Nesse trabalho, Ladeira (2001) refletiu sobre a configuração sociolingüística atual dos Terena nas mesmas aldeias Cachoeirinha, Moreira e Passarinho no município de Miranda, Mato Grosso do Sul, ao qual pertencem os professores indígenas sujeitos da pesquisa por mim conduzida.

⁷¹ A capacidade dos Terena se expandir criando novos espaços sociais pode ser vista ainda hoje, haja vista, por exemplo, a criação da Aldeia Marçal de Souza e outras dentro da capital do Estado, Campo Grande, para onde se deslocam em busca de melhores condições de vida ou, ainda, para Dourados em busca do acesso à universidade pelo sistema de cotas da UEMS. Observa-se, além disso, sua recentíssima expansão para o Estado do Mato Grosso, ao lado do Parque Nacional do Xingu onde já estabeleceram uma escola, recebendo alunos de etnias xinguanas, segundo informações colhidas na Aldeinha de Anastácio. Para um aprofundamento da capacidade de (re)territorialização dos Terena ver Vargas (2003).

expropriações derivadas de tipos desiguais de contacto" e a segunda à "de indígenas a quem uma modalidade de contacto ameaça as condições de reprodução de todas as dimensões de sua peculiaridade" (BRANDÃO, 1986, p. 154). Para os *grupos tribais*, os dois mundos (indígena e branco) são excludentes, enquanto que para os *grupos étnicos* – onde estariam classificados os Terena - esses dois mundos são complementares. Assim, Ladeira (op.cit., p. 151) afirma que os Terena se vêem como um “povo expansionista e multilíngüe, por princípio”: para eles, o seu mundo e o mundo do branco se complementam, assim como o uso da Língua Portuguesa complementa o da Língua Terena.

O aprendizado do Português faria parte, então, de “uma política deliberada e consciente da comunidade e não decorrência aleatória de interferências externas” (LADEIRA: op. cit.:130). Vai daí, segundo a autora, não ser possível falarmos em “deslocamento lingüístico” entre os Terena quando o que se pretende é explicar a expansão da língua majoritária entre esse grupo étnico, já que esse estaria sempre em busca de um “bilingüismo estável”.⁷²

“Reiteramos que nossa avaliação da situação de uso da Língua Terena é a de um bilingüismo estável, bilingüismo este possível pela posição da Língua Terena, não só na situação de contato como no interior mesmo da comunidade. O lugar da Língua Terena no interior da comunidade de falantes é radicalmente diferente daquele ocupado pela língua de grupos indígenas brasileiros classificados, segundo a conceituação de Barth, como "grupo tribal" (cf. BRANDÃO, 1986). Nestas sociedades, a língua é um sistema de conhecimento e de categorização cultural do mundo, onde a transmissão de conhecimentos, a relação única do indivíduo com seu mundo cultural só é possível através da língua do grupo” (LADEIRA, op. cit., p. 150).

Logo, “a língua materna para os Terena não tem um caráter socializador, no

⁷² Embora Ladeira afirme, na verdade, não ser possível falarmos em *diglossia* entre os Terena, creio que a autora utilizou, equivocadamente, o termo “diglossia” no lugar de “deslocamento lingüístico”. É importante enfatizar que o uso indevido do termo não desqualifica, no meu entender, a conclusão a que chegou a autora.

sentido de permitir a integração do indivíduo em um mundo próprio conceitualmente diferente do ‘mundo dos brancos’”: seu uso “está ligado a uma sociabilidade apenas afetiva” (LADEIRA, op. cit., p. 117), o que permite e incentiva a incorporação de línguas alheias ao repertório lingüístico Terena. Esse é o motivo pelo qual, em sua pesquisa, Ladeira constatou que o domínio do Português para os Terena é uma questão de orgulho. Para demonstrar tal fato, apresenta uma fala do Prof. Genésio por ela também entrevistado:

“Um pai fica todo orgulhoso quando um purutuya chega e o filho sabe cumprimentar em Português” (Genésio de Farias, professor Terena da aldeia Argola) (LADEIRA, op.cit., p. 118).

É também a partir dessa percepção que o povo Terena atribui sentido à escolarização formal:

“Nesse contexto é que os Terena creditam à escola, e à Língua Portuguesa por consequência, um papel fundamental na construção do seu futuro. Nos últimos 15 anos, o empenho dos pais para que seus filhos freqüentem a escola na aldeia e os esforços para que consigam fazer o “ginásio” na cidade têm sido imensos” (LADEIRA, 2001, p. 41).

O “Projeto de Futuro dos Terena”, expressão que circula amiúde nas comunidades, visava ao fortalecimento desse povo através do acesso a novos conhecimentos que garantiriam o seu modo de ser; o apreço dos Terena à aprendizagem do Português na escola devia-se a necessidade de salvaguardarem-se etnicamente e não para, como comumente se acredita, para tornarem-se “brancos”.⁷³

Tendo feito as considerações acima, retomo o excerto 4 com que abri essa seção

⁷³ Vê-se, assim que muito antes que nós, brancos, acenássemos com uma política lingüística de valorização das línguas indígenas, os Terena já tinham sua própria política lingüística, cultural e historicamente situada.

para discutir o sentido daquele enunciado:

Excerto 05

Genésio: [...] porque ficar só na língua indígena, ela VAI ISOLAR. A maior parte das pessoas, o próprio Terena, PRECISA desta escrita em Português.

Oficina 05/11/2005

Conforme apontado anteriormente, a aprendizagem e a utilização da Língua Portuguesa remetem a uma instauração estratégica do bilingüismo entre os Terena. O monolingüismo contradiz o ethos desse povo (*Ficar só na língua indígena VAI ISOLAR....*) porque não é no isolamento – lingüístico, inclusive – que os Terena conseguem, **da sua perspectiva**, continuar sendo o que são. O que parece realmente importar, para esse povo, não é, pois, afirmar-se a si mesmo na ausência do outro, negando a existência do outro. É, ao contrário, afirmar-se a si mesmo justamente considerando o Outro, na presença do Outro. Na presença de sua língua. Mas isso não significa dizer, como é comum se ver entre analistas mais apressados, que os Terena desprezam sua língua nativa. Não é disso que se trata. Trata-se de uma questão muito mais complexa, como pretendo evidenciar a seguir.

4.2.3 Os acadêmicos Terena: agência e política de proteção da língua indígena

É preciso construir a nossa política, uma política mesmo, sabendo que a língua indígena é minoria, mas tem que ser tratada.
(Prof. GENÉSIO FARIAS)

Conforme procurei demonstrar anteriormente, a opção de se redigir a história escolhida primeiramente em português deveu-se, não somente ao desejo de não exclusão dos professores Terena monolíngües em Português, mas, também, à importância estratégica dessa língua para a constituição identitária do povo Terena. Porque os professores presentes na oficina em que discutíamos o processo de redação de “O Tuiuiú e o Sapo” insistentemente argumentavam que o povo Terena *PRECISA desta escrita em Português*, perguntei-lhes:

Excerto 06

Onilda: Então, pelo que estou entendendo, vocês se preocupam só com a língua da sociedade nacional?

Genésio: Não. No momento, **nós estamos discutindo a construção da política indígena**. Por exemplo, nós defendemos o Projeto de Autonomia e Auto-Sustentação do povo Terena. Então, hoje nós estamos em discussão, construindo justamente essa política. Quanto ao sapo, nós acreditamos, eu estou entendendo assim, **que deve se acreditar** que existe a possibilidade de construir um caminho, que na verdade, **a Língua Portuguesa, ela vem ser o tuiuiú no momento hoje**. Então, quanto à língua indígena, nós acreditamos que nós podemos construir a nossa política, pra todos, de maneira que nós queremos a nossa língua [na escola] pra esse fim, que **É UM DIREITO** porque, por exemplo, se é reconhecida a língua... Como que é? A língua dos mudos? É a... é a...

Onilda: É...Libras.

Genésio: Libras. Então a Língua Terena NÃO é reconhecida. **Então no caso... aí, é uma luta**. Então, eu creio que nós estamos em construção, é assim que eu entendo. Em luta pra entender, pra ter essa política.

Oficina 22/10/2005

Para que se possa entender a complexa argumentação do Prof. Genésio acima, é preciso descortinar o contexto em que ela se insere. Durante muito tempo, as escolas Terena tinham para a sociedade nacional, a função, única e exclusivamente, de se constituir

em um espaço público e local nos quais agentes da sociedade majoritária (professores brancos) levavam sua língua (o Português) e seus conhecimentos para dentro da aldeia – o papel dessas escolas era, em síntese, fornecer passaportes para o acesso aos códigos da sociedade envolvente e dos conhecimentos ditos “universais”.⁷⁴ Quando se considera, especificamente, a perspectiva Terena, essa concepção de escola, conforme as contribuições de Ladeira (2001) discutidas anteriormente, fazia muito sentido. Ocorre que, a partir do final da década de 80, as orientações do MEC,⁷⁵ bem como dos órgãos educacionais estaduais e municipais, era de que houvesse a inclusão, nos currículos das escolas indígenas em contextos de bilingüismo, das línguas indígenas, particularmente em suas modalidades escritas. A nova política de Educação Escolar Indígena pregava, assim, a necessidade de se colocar o professor índio, os conhecimentos locais e a língua indígena nas escolas das aldeias. Evidentemente, essa nova política se colocava na contramão da estratégia sócio-cultural dos Terena. Para esse povo, nunca foi essa a função da escola! Sua política lingüística relegava a utilização de sua língua tradicional a outros âmbitos – no âmbito do doméstico, do familiar - que não o escolar. Instaurava-se para os Terena um impasse: se ser Terena é ser *diplomático*, é manter abertos os canais dialógicos com o Outro e esse outro muda o seu discurso e passa agora a reivindicar que os Terena cuidem de sua língua na escola, o que fazer? Uma possibilidade é, evidentemente, “fazer o jogo”: aquiescer no discurso, mas não na prática, estratégia a mim revelada anteriormente

⁷⁴ Conforme discuti em Nincao (2003), o trabalho desenvolvido por essas escolas levou a uma seleção social entre os que a acessavam e conseguiam nela permanecer, possibilitando o surgimento ou realocação (Certeau, 1994) de uma elite. Naquela pesquisa utilizei o termo “realocação” porque conforme Oliveira (1976, p. 20-24) havia uma estratificação social entre os Terena, dividida em classes (vide Capítulo II) que, após a Guerra do Paraguai, com a diáspora nas fazendas, havia se tornado inoperante.

⁷⁵ Tais orientações foram expressas explicitamente nos RCNEIs -Referenciais Curriculares para as Escolas Indígenas – publicado, pelo MEC, em 1988.

(NINCAO, 2003). Mas, se essa estratégia era suficiente à época, a análise da fala do Prof. Genésio no excerto 5 nos dá pistas de que ela está sendo repensada: não se trata mais de pretensamente “acatar” a inclusão do idioma Terena no currículo, como forma de “filiar-se” à nova formação discursiva do branco: *eu creio que nós estamos em construção, é assim que eu entendo. Em luta pra entender, pra ter essa política* (de inclusão da Língua Terena na escola em sua modalidade escrita).⁷⁶ Os dados analisados neste trabalho de tese – o que ficará ainda mais evidente na continuidade da análise feita no capítulo V – refletem as tensões, as negociações que envolvem a reavaliação de crenças culturais Terena para o estabelecimento de uma nova política lingüística para esse povo, agora começando a ser percebida como relevante. Porque embora seja verdade, como insiste Ladeira (2001, p. 130), que a aprendizagem do Português não é o resultado de uma imposição, mas sim parte de “uma política deliberada e consciente” dos Terena, também é verdade que a ausência de uma política explícita, por parte desse povo, de proteção ao seu idioma tradicional vem provocando um deslocamento acelerado da Língua Terena em algumas comunidades como nas Aldeias Ipegue⁷⁷, Passarinho, Moreira e outras. Uma maior consciência das conseqüências desse *laissez-faire* com relação à língua indígena – aliada a compreensão de que outras línguas minoritárias, como a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) estão sendo reconhecidas, valorizadas – é, acredito, o que vem provocando o processo de deslocamento ideológico percebido entre esse grupo de professores Terena, os quais passam agora a ver a questão da inclusão de sua língua nacional no currículo escolar não mais como uma

⁷⁶ A bem da verdade, em um curso de formação continuada realizado em 2004 para discussão do RCNEI, o Prof. Genésio já havia dados pistas de que o modelo de escola indígena – específica, diferenciada, intercultural e, sobretudo bilíngüe estimulada pela nova política educacional do governo poderia vir a ser “aproveitada no Projeto de Futuro dos Terena”.

⁷⁷ Para um detalhado estudo sobre o deslocamento da língua Terena na Aldeia Ipegue, veja-se Garcia (2007).

imposição cultural, mas como, segundo o Prof. Genésio, *UM DIREITO* de seu povo.⁷⁸

Parece-me importante aqui destacar que, segundo Maher (2006c, p. 8), muito do fracasso de políticas lingüísticas pró-línguas indígenas pode ser explicado “porque a sua formatação fica a cargo de *outsiders*, os quais, embora bem intencionados, têm um conhecimento apenas parcial da cultura local e de sua dinâmica social”. O destino da Língua Terena não pode ser traçado pelo Estado Brasileiro, quer a nível federal, estadual ou municipal, nem tampouco por iniciativas das universidades – embora eles tenham alguma importância -, é o Povo Terena, quem, em última instância traçará o destino dessa língua a partir de sua própria dinâmica sócio-cultural. Esse é o motivo pelo qual Maher (idem, ibidem), assim como vários outros (RODRIGUES, 2000; HORNBERGER, 2003; MONSERRAT, 2006, por exemplo) insiste ser de fundamental importância que “as políticas de preservação de línguas indígenas sejam elaboradas e implementadas pelas próprias comunidades envolvidas”. E nesse sentido, conforme aponta McCarthy (1998), o papel dos professores indígenas não pode ser subestimado. Essa pesquisadora, apoiando-se em sua experiência junto ao povo Navajo nos Estados Unidos, chama a atenção para a necessidade de envolvimento de professores indígenas na criação de projetos coletivos de enfrentamento de processos de deslocamento lingüísticos em comunidades indígenas, já que esses são reconhecidamente formadores de opinião locais. Para tanto, é necessário que os próprios professores adquiram conhecimento da situação de risco em que se encontram suas línguas, o que parece ser o caso, se considerarmos o que explicitou o Prof. Genésio na continuidade da interação reproduzida no excerto 7:

⁷⁸ Essa mudança de postura reflete uma estratégia Terena de enfrentamento de um conflito intercultural, conflito esse que exige novas respostas culturais a novos fatos históricos, o que remete ao caráter móvel, dinâmico da cultura (BARTH, 1969)

Excerto 07

Genésio: É preciso construir a nossa política, uma política mesmo, sabendo que **a língua indígena é minoria, mas tem que ser tratada. Como acadêmicos**, sabemos, então, que nós precisamos conhecer a nossa língua. Mas temos que ter uma política porque na verdade **está muito claro que a língua oficial é mais forte.**

Oficina 22/10/2005

Além da fala acima apontar para uma consciência do conflito diglótico (*na verdade, está muito claro que a língua oficial é mais forte*) e dos desdobramentos desse conflito (*É preciso construir a nossa política, uma política mesmo, sabendo que a língua indígena é minoria, mas tem que ser tratada*) chama a atenção para a relevância dada pelo Prof. Genésio à responsabilidade do acadêmico indígena no cuidado para com a Língua Terena (*Como acadêmicos, sabemos, então, que nós precisamos conhecer a nossa língua*). Esses professores já não se identificam mais apenas como “professor indígena”, mas também como “acadêmicos indígenas”, uma posição muito mais prestigiosa do ponto de vista social. A fala da Profa. Maria de Lourdes abaixo, expressa durante sua entrevista, também aponta para a construção dessa nova identidade de “acadêmicos indígenas” e para as responsabilidades avalizadas por esse papel:

Excerto 08

M. de Lourdes: Quem está encabeçando o grupo no PPP [Projeto Político-Pedagógico] agora junto aos professores que não têm o curso superior **são esses alunos que fizeram o Normal Superior Indígena**. A maioria dos professores não tem nem idéia do que é um projeto pedagógico, mas com nosso incentivo, a gente está conseguindo trabalhar junto com eles, [fazendo] um esforço com eles.

Entrevista em 05/11/2005

Se, por um lado, o papel de acadêmicos indígenas estabelece uma hierarquização em termos de *status* social entre os docentes Terena o que pode certamente implicar em disputas locais por poder, por outro, os dados indicam que é nessa posição que eles se colocam como atores e não meros receptores de políticas impostas de baixo para cima, que eles se sentem autorizados a pensar, por eles mesmos, suas próprias políticas educacionais e lingüísticas.⁷⁹ Evidentemente, nas condições de produção do discurso do Prof. Genésio está em jogo o papel das formações imaginárias enquanto determinando do que é dito (PECHEAUX, 1969): sua interlocutora aqui não é qualquer pessoa; ela é uma acadêmica que pode, estando nessa posição, propor Oficinas de Produção de Textos em Língua Indígena como parte de uma política lingüístico-educativa para o seu povo. E é, ao também posicionar-se como um acadêmico, que ele se sente autorizado para afirmar: *É preciso construir a **nossa** política.*

Os dados analisados para esta tese me fizeram perceber a importância, como discutem Hornberger & Skilton-Sylvester (2003, p. 38-40), de que os atores que sempre se encontraram no extremo desprivilegiado do *continuum* de biletamento, ou seja, com menos poder, tenham voz e possam se perceber como **agentes** que podem transformar contextos e não apenas como simples depositários de normas ou políticas já decididas por outros.⁸⁰ Confesso que, agora, após ter me debruçado e refletido sobre o significado dos dados aqui analisados, eu me sinto até envergonhada diante dos professores Terena por ter chegado

⁷⁹ O Projeto Político Pedagógico a que se refere a Profa. Maria de Lourdes contempla a inclusão da Língua Terena no currículo escolar.

⁸⁰ É também nesse sentido que Street (2006, p. 470 e 471) chama a atenção para o papel dos grupos subalternos não como “vítimas passivas”, mas como “agenciadores” em contextos de letramento os quais podem rejeitar e negociar “as posições que aparentemente lhe são atribuídas”. Também Certeau (1994) discorre sobre as estratégias de apropriação e ressignificação, por parte de grupos destituídos de poder, de práticas e políticas a eles impostas.

oferecendo um “pacotinho” politicamente “correto”, “neutro”, para promoção de letramento em sua língua, como se eles não soubessem fazer “sua lição de casa”. Eu não estava atenta, em primeiro lugar, às relações de poder existentes em nossas interações transculturais com os povos indígenas (vide CAVALCANTI e MAHER, 1993), pois não temos “em nossa carne” uma história traumática de dominação, humilhação e achamos que é só ir chegando e dizendo “escreve aí em sua língua” porque isso é o que deve ser feito.

Assim, a decisão de não redigir somente “Kohó Yoko Hovôvo”, mas também “O Tuiuiú e o Sapo” pode, ademais, ser interpretada como uma maneira de os acadêmicos Terena, fazendo frente à relação de subalternidade frente à sociedade nacional a que se vêem submetidos, tomarem para si as rédeas da política lingüística de seu povo, incluindo, sim, o trabalho com a escrita em Língua Terena na escola, pois agora isso lhes parece relevante e necessário, mas garantindo que essa estará interagindo com a escrita do Português no espaço escolar. Mas, fica a indagação, como entender a recém-afirmada e reconhecida importância da escrita em língua Terena?

4.2.4 Letramento em Terena e identidade étnica

*[...] o índio, sonha como índio, acorda como
índio, estuda como índio, se forma como índio...*
(Prof. CELINHO BELIZÁRIO)

Conforme discutido anteriormente, a decisão de escrever a história escolhida primeiramente em Português foi surpreendente diante de minha representação, ainda dicotômica, sobre o espaço social a ser ocupado por cada uma das línguas em questão: ao

propor as oficinas de produção de textos em LI, minha expectativa era manter as línguas separadas, ou seja, imaginava estar oportunizando a produção de textos em LI como uma forma de contrapor o letramento em LP já existente, buscando o fortalecimento da Língua Terena através de seu uso na modalidade escrita, criando, assim, condições para seu ensino na escola⁸¹. Se, no entanto, fui, pouco a pouco, entendendo melhor os objetivos dos professores com a escrita de “O Tuiuiú e o Sapo” nessas oficinas (permitir a manutenção da solidariedade grupal; respeitar a necessidade de manter canais de interação com a sociedade nacional e exercer o direito de elaborar e implementar suas próprias políticas lingüístico-educativas), só comecei a, de fato, entrever o significado que a escrita em LI tinha, agora, para o grupo, a partir da fala transcrita abaixo. Durante aquelas oficinas iniciais, quando eu ainda não estava compreendendo a razão da escolha do Português na produção inicial dos textos, eu havia perguntado aos professores se eles achavam que o uso da escrita em LI iria mesmo se efetivar entre os Terena, ao que o Prof. Celinho respondeu:

Excerto 09

Celinho: Eu acho que sim porque hoje, como se discutiu no encontro passado, **o índio dorme pensando como índio, sonha como índio, acorda como índio, estuda como índio, se forma como índio...** só que o que falta, nesse caso, é a repercussão da língua indígena, de ser colocada como referência, **pensando em uma sociedade que tenha sua identidade partindo do pensamento escrito.**

Eu acho que só assim nós conseguimos conquistar o respeito de uma etnia porque no final do ano passado, eu estive participando da elaboração de uma cartilha pela FUNASA sobre a DST [...]

Oficina 22/10/2005

⁸¹ Uma discussão sobre o uso da escrita como uma das formas de manutenção e fortalecimento de uma língua indígena pode ser encontrada no RCNEI (1998) e em Maher (1996, 2006b).

Para o Prof. Celinho, a cidadania indígena deve passar pelo direito de ter a língua tradicional de sua etnia registrada por escrito (*Eu acho que só assim nós conseguimos conquistar o respeito*) o que confirma o argumento de Street de que as práticas de letramento estão quase sempre “claramente associadas a identidades culturais particulares” (STREET, 2006, p. 471).

Importa chamar a atenção aqui para o fato de que, freqüentemente, porque estamos acostumados ao papel linear e pontual que o letramento assume no processo de homogeneização em contextos vistos como monolíngües, não conseguimos ver que papéis outras práticas de letramento, identificadas culturalmente, podem assumir em contextos bi/multilíngües de minorias discriminadas. Não estávamos preparados para entender “as formas criativas e originais nas quais as pessoas transformam o letramento para seus próprios objetivos e interesses culturais” (STREET, 1993, p. 1). E é nesse sentido que é preciso atentar para o fato de que a escrita em LI começa a ter **um valor simbólico como forma de agregar valor à etnicidade Terena**, como exemplificado pela representação construída pelo Prof. Celinho em seu discurso: o Terena é Terena quando dorme, sonha, estuda, se forma, mas *o que falta, nesse caso, é a repercussão da língua indígena, é ela ser colocada como referência de uma sociedade **que tenha sua identidade partindo do pensamento escrito.***

Assim, os dados analisados sugerem fortemente que, para os professores sujeitos dessa pesquisa, o “Projeto de Futuro” que mantém os Terena vivos etnicamente como nação, a sua nacionalidade – e é importante reafirmar que, segundo Hall (2001), as nacionalidades são construídas discursivamente – é agora definida, não apenas pela garantia de continuidade do letramento em LP, mas também pela necessidade de instauração de um

letramento em LI.

4.3 O biletamento Terena: projeções e práticas

Vejamos agora como, em consonância com a especificidade sócio-histórico-cultural e identitária Terena contemporânea, a demanda pelo biletamento emerge em outras instâncias que não somente no processo de elaboração de “O Tuiuiú e o Sapo” e de “Kóho Yoko Hovôvo”.

4.3.1 As implicações de um jornal bilíngüe

[...] porque vai ter que enfrentar universidade, vai ter que enfrentar concurso então TEM QUE usar as duas línguas. (Profª MARIA DE LOURDES ELIAS)

Finda a elaboração do primeiro texto em suas duas versões e as avaliações desse processo, passamos para a fase seguinte, na qual outros textos seriam produzidos. Antes que isso acontecesse, no entanto, foi realizada uma discussão sobre como seria feita a veiculação dos textos produzidos nas oficinas em um jornal, pois já havia sido definido, pelos professores, que esse seria o veículo adequado para circulação dos mesmos, não apenas no ambiente escolar, mas também nas comunidades. Como acreditava, então que a duplicidade de línguas havia sido uma decisão pontual apenas para a escrita da história do tuiuiú e do sapo, perguntei-lhes se os textos publicados no jornal apareceriam escritos em Terena. Vejamos algumas das respostas dadas pelos professores à minha pergunta:

Excerto 10

M. Lourdes: Eu acho que o jornal TEM que usar as DUAS línguas, Terena e Portuguesa, para que atinja não só a comunidade indígena falante. **Acho imporTANTE as duas línguas**, tratando-se de jornal.

Genésio: É... porque o jornal é um meio de comunicação, e como que a gente falava da língua, nós temos a língua [indígena] e a língua oficial. Então **o jornal vai ter que sair com essas duas línguas**.

Oficina 05/11/05

Excerto 11

Celinho: Seria assim uma forma de utilização da língua indígena e como eu falei no último encontro, hoje, nós somos falantes das duas. **Então acho que o jornal deve ser bilíngüe**.

Oficina 05/11/05

Os depoimentos acima apontam para o fato que o desenvolvimento de práticas de letramento em LI não será feito de forma compartimentalizada como imaginei no início das oficinas, mas de forma interativa com a Língua Portuguesa, apontando para uma combinação de forças entre os *continua* do desenvolvimento do biletamento (HORNBERGER, 2003). Claro ficou, então, que o biletamento não havia sido uma prática isolada, acidental que ocorrera somente durante a elaboração de “O Tuiuiú e o Sapo”/ “Kóho Yoko Hovôvo”: ele atestava a existência de uma política lingüística emergente. Corroborar essa crença a presença, no excerto 10, de modalizações deônticas (**tem que** usar as duas línguas / **vai ter que** sair com essas duas línguas) utilizadas, pelos professores Genésio e Maria de Lourdes, como marcadores de convicção enfática sobre o conteúdo temático abordado. O uso de tais modalizações remete, segundo Bronckart (1999, p. 97,98), à intenção de fazer com que asserções feitas sejam interpretadas como verdades

consensualmente aceitas.⁸²

É importante observar, além disso, que a Profa. Maria de Lourdes justifica a inclusão, no jornal, de textos em Língua Portuguesa, porque assim ele será capaz de ser lido, não apenas pela *comunidade indígena falante*, mas também pelos Terena que só dominam a língua oficial do país. E qual foi o posicionamento, a esse respeito, dos professores participantes das oficinas aqui focalizadas que não dominavam o Terena?

Excerto 12

Tania: [o jornal bilíngüe] é uma forma de interagir as duas línguas, tanto a Terena como a Portuguesa.

Oficina 05/11/05

Excerto 13

Onilda: Bom, parece que ficou claro aqui que tem que ser nas duas línguas. Parece não, ficou claro que é um jornal bilíngüe. Talvez o que tem que definir é o seguinte: se, por exemplo, a Maria de Lourdes quer fazer um texto em Terena, manda um texto em Terena. Se a Sibeli quer o texto em Português, ela escreve o texto em Português e pronto. Ou se cada texto vai ter as duas versões, das duas línguas, acho que isso é que tem que ficar claro.

Sibeli: **Tem que ser nas duas línguas**, professora. Eu acho que no jornal tem que aparecer lá as DUAS LÍNGUAS.

Onilda: De cada texto?

Sibeli: É, de cada texto. Tem que ter a Língua em Português, a escrita em Terena e depois em Português. Eu acho assim porque é uma forma também, professora, da comunidade estar em contacto com a língua [[Terena]] no seu dia a dia, não só na escola. **Eles vão ter contacto com a língua também através do jornal.**

Oficina 05/11/05

⁸² Conforme Bronckart (1999, p. 331), “as modalizações deônticas consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do *mundo social* (grifos do autor), apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso”. Também em Nincao (2003) foi possível observar a utilização dessas modalizações com mesmo intuito.

Também os professores monolíngües em Língua Portuguesa se posicionaram a favor de um jornal bilíngüe. Fica claro, na fala da Profa. Sibeli, o porquê desse posicionamento: o jornal bilíngüe é percebido como um elemento auxiliar na revitalização lingüística em sua aldeia (Aldeia Passarinho). Esse papel de “revitalizador da língua indígena” atribuído pelos professores ao biletamento é igualmente apontado por Hornberger (2005b).⁸³ Também Cavalcanti (2001b), ao discutir um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais do qual participaram professores indígenas no Acre, descreve o modo como um de seus sujeitos de pesquisa, um professor Asheninka, faz um trabalho de “‘revitalização’ lingüística por meio da língua dominante” (CAVALCANTI, op. cit.:119).⁸⁴ Em tal evento de letramento fica demonstrado “que a língua do letramento, a língua dominante, está, neste caso, servindo ao propósito de reaprendizagem da língua nativa” (CAVALCANTI, op.cit., p. 123). Fica, portanto, evidente que a relação entre letramentos em diferentes línguas vem ocorrendo também em outros contextos indígenas, que não só o Terena.

Se a inclusão de textos em LI no jornal se justifica por sua contribuição para o desenvolvimento, em algumas comunidades, da Língua Terena, os textos escritos em LP

⁸³ Com base em King (2001, p. 23), Hornberger (2005b, p.125) define revitalização lingüística como sendo “o esforço para agregar novas formas lingüísticas ou funções sociais a uma língua minoritária ameaçada a fim de aumentar seus usos ou usuários”. Para a autora, é importante que a revitalização seja uma iniciativa dos falantes da língua, já que “se trata tanto de alterar seu corpo tradicional, como seu uso para o futuro e, tanto no nível micro de interação como no nível macro da distribuição social” (op.cit, p. 125). Nesse sentido, a questão, esclarece, não é re-vitalizar a língua (para trás), mas pro-vitalizá-la (para frente) (HORNBERGER, op.cit., p.125).

⁸⁴ O destaque dado pela autora à palavra “revitalização” nessa citação justifica-se pela ressalva que ela faz a tal termo, bem como ao termo “manutenção” lingüística. Segundo Cavalcanti, ambos os termos deveriam ser sempre “usados entre aspas”, pois se acreditamos que as línguas são dinâmicas, não se “poderia aceitar esses dois termos, consagrados na literatura em bilingüismo e educação bilíngüe, sem apontar uma restrição ao seu caráter estático (Cavalcanti 2001b, p. 109). Outros autores vêm chamando a atenção para inadequação desses termos e vêm preferindo utilizar “pro-vitalização” (Hornberger, 2005b) ou apenas “vitalização” (DÁNGELIS, 2002 e BRAGGIO, 2003, por exemplo).

estariam a serviço de um outro objetivo pragmático igualmente importante, como é possível observar no excerto que segue:

Excerto 14

M. Lurdes: (...) porque vai ter que enfrentar universidade, vai ter que enfrentar concurso, então **TEM QUE usar as duas línguas.**

Entrevista 05/11/2005

Embora a Profª Maria de Lurdes enfatize a importância de se “usar as duas línguas” porque “vai ter que enfrentar universidade”, é importante lembrar que a variedade do português falada pelos Terena, é a de um “português índio” (MAHER, 1996,1998a) que Ladeira (2001, p. 136) identifica como “português Terena”, o que não lhes garante o sucesso na universidade. Ingressando pelo sistema de cotas na UEMS⁸⁵, um dos maiores desafios dos acadêmicos indígenas refere-se à sua competência para leitura e escrita em LP padrão. Os professores Terena que passaram por essa experiência durante o Curso Normal Superior Indígena sabem que precisam do letramento em LP, por isso o letramento exclusivo em LI não faz sentido para eles. A demanda por um biletamento é pressionada pelo fato de que é aceitável o letramento monolíngüe em LP, mas não letramento monolíngüe em LI.

Na seção seguinte, apresento uma prática institucional de biletamento que reforça a prática de biletamento ocorrida nas oficinas de produção de texto como uma

⁸⁵ A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul oferta, aos indígenas, pelo sistema de cotas, 10% de suas vagas em 15 unidades no interior do Estado.

prática social.

4.3.2 A Cartilha de Prevenção de DST

*[...] vimos a participação maCIÇA das
próprias lideranças, defendendo que a
cartilha TINHA que ser em Língua Terena.*
(Prof. CELINHO BELIZÁRIO)

Conforme mostrado pelo Prof.Celinho no excerto 9, a escrita em LI começa a ser vista como forma de agregar valor à etnicidade Terena. Ela é símbolo, é exercício de cidadania. O depoimento abaixo sobre um evento de letramento real (a cartilha da FUNASA de prevenção à DST) já citado anteriormente pelo Prof. Celinho⁸⁶ reforça isso:

Excerto 15

Celinho: [...] porque no final do ano passado, eu estive participando da elaboração de uma cartilha pela FUNASA sobre a DST, **traduzida já em Terena**. Ontem, eu fui chamado prá fazer a última revisão dessa cartilha que vai ser publicada já no final do mês de novembro agora. **Então quer dizer que existe essa política pública hoje, garantida pela lei**. E essa garantia é uma dádiva, que muitas vezes, a gente deixa passar despercebida. Por exemplo, na escola hoje, nós temos a grande dificuldade de colocar a Língua Terena como uma língua reconhecida com sua importância. **Eu acho que independente de uma criança indígena hoje falar ou não a língua, acho importante seu ensino. Sua importância não é diferente para o falante e o não-falante**. Porque [eles] querem, está aí. **É um cidadão indígena que está aí**. Então eu acho que a importância desses traços, desses gráficos em língua indígena é muito importante sim, faz parte.

Oficina 22/10/05

⁸⁶ O excerto 15, a seguir, é continuidade do excerto 9 quando o Prof.Celinho respondeu à minha pergunta “se eles achavam que o uso da escrita em LI iria se efetivar entre os Terena” (p.108).

Não é o valor comunicativo, é o valor simbólico: A cartilha da FUNASA é citada como um exemplo de prática institucional⁸⁷.

A cartilha da FUNASA⁸⁸ é citada como um exemplo de prática social de letramento em LI, pois é apresentada como (*orientação da DST traduzida já em Terena*). Ao trazer esse exemplo, o Prof. Celinho mostra que o importante é ter a língua indígena escrita, neutralizando as categorias, falante/não-falante, categorias, tradicionalmente, utilizadas na literatura específica, para se justificar o ensino da língua indígena na escola. Porém, a análise sobre a presença da língua Terena no currículo escolar está embasada na questão da cidadania indígena, sendo, portanto, de caráter político e não pedagógico: *É um cidadão indígena que está aí*. Dessa maneira, é possível ver que as políticas públicas pró-Línguas Indígenas influenciam na determinação de políticas locais (*Então quer dizer que existe essa política pública hoje, garantida pela lei. E essa garantia é uma dádiva, que muitas vezes, a gente deixa passar despercebida*). Essas políticas locais têm muito mais chance de serem bem sucedidas porque são elaboradas pelos atores a que elas se destinam.

Assim, intra-culturalmente, configura-se uma demanda **política** pelo letramento em LI. A meu ver, é essa demanda política que impulsionará a alfabetização como uma técnica para o desenvolvimento de práticas de letramento socialmente valorizadas.

⁸⁷ Porque realizada por iniciativa da FUNASA (Fundação Nacional da Saúde).

⁸⁸ “A partir dessa semana, os indígenas terena de Mato Grosso do Sul contam com um material diferenciado para educação da comunidade na prevenção a doenças sexualmente transmissíveis. Trata-se do lançamento da Cartilha de Orientação a DST e AIDS, elaborada na língua terena. O evento acontece hoje, às 8 horas, na Escola Estadual Coronel José Alves Ribeiro, em Aquidauana. Como parte do lançamento, ontem os professores indígenas, agentes indígenas de saúde e de saneamento e lideranças participaram de palestras sobre prevenção e formas de contágio das DSTs, vulnerabilidade, sobre o papel do homem e da mulher na prevenção e prática de sexo seguro, além de debate, entre os participantes, sobre estratégias para sensibilizar a comunidade indígena. A ação é realizada pelo Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) da Coordenação Regional da Funasa de MS, em parceria com a Coordenação de DST e Aids, do governo do Estado. O material reúne cartilhas, cartazes, álbuns seriados e bottons produzidos com a participação dos indígenas”. Disponível em: www.douradosnews.com.br. Acessado em 12 de setembro de 2006.

Observe-se o trecho abaixo:

Excerto 16

Celinho: Eu... quando eu fui convidado pra participar disso aí [[da elaboração da cartilha da FUNASA]], estava eu e mais um professor lá da Cachoeirinha, o Amarildo. Só que a gente foi assim participando sem pensar na perspectiva pra comunidade... mas quando nós chegamos no encontro onde foi lançado assim a pedra inicial desse projeto da FUNASA, **vimos a participação maCIÇA das próprias lideranças, defendendo que a cartilha TINHA que ser em Língua Terena.**

Oficina 22/10/05

O Prof. Celinho se vê surpreso com a participação maciça das lideranças em um evento de letramento em LI. Essa surpresa acontece em função da prática social de se valorizar apenas o letramento em LP. O fato mostra que o biletamento não é algo que diz respeito apenas ao desejo dos professores que participaram das oficinas. Há indícios de que as lideranças Terena também parecem estar compromissadas com essa política (*mas quando nós chegamos no encontro (...), vimos a participação maCIÇA das próprias lideranças, defendendo que a cartilha TINHA que ser em Língua Terena.* E também não é uma questão só de “discurso” – a cartilha foi, efetivamente, escrita em Terena. Se ela vai ser usada, ou não, isso é um outro problema que só saberemos avaliar mais adiante.

Assim, a participação na elaboração da cartilha da FUNASA citada pelo Prof. Celinho em sua resposta à minha pergunta sobre se iria haver mesmo letramento em LI aponta para a potencialidade do letramento em LI como uma prática social da comunidade associada a um exercício de cidadania indígena. Esse fato reforça a idéia do biletamento

emergente, presente na primeira produção (bilíngüe) das oficinas. Nesse sentido, é possível contrapor o bilingüismo transicional, em que se alfabetiza em língua indígena para depois se desenvolver o uso escrito do português, cujas implicações estão discutidas em Maher (1991, 2006a), Cavalcanti e Maher, (1993), entre outros, ao biletamento em que se busca desenvolver as duas línguas na modalidade escrita (modelo de enriquecimento eqüitativo). Em termos de política lingüística, chamo a atenção para o fato de que o “famigerado” bilingüismo de transição como uma intervenção de “cima para baixo” denota a visão dos dominados “como vítimas passivas ou relutantes” (STREET, 2006, p. 471) e que a emergência do biletamento, nesse caso dos Terena, expressa a capacidade das “vítimas”, como “agenciadores” na elaboração de políticas próprias e locais.

Do ponto de vista das instâncias de desenvolvimento do biletamento⁸⁹, na cartilha da FUNASA, vê-se a interrelação entre os três *continua* dessa instância onde a L1, tradicionalmente oral, é elevada ao uso escrito, portanto ocupando espaço de prestígio tradicionalmente da LP. Maher (2006b, p. 294), discutindo a questão da “tendência diglôssica pró-língua portuguesa”, tendo em vista as línguas indígenas acreanas, mostra ser “preciso partir para a ofensiva e abocanhar domínios comunicativos prestigiosos, domínios esses reservados, até então, à língua majoritária”. Vê-se, então, que a cartilha da FUNASA em LI é um exemplo dessa função de prestígio “abocanhada” pela

⁸⁹Relembrando: Conforme Hornberger (2005a,b), os três *continua* de desenvolvimento do biletamento são: compreensão-expressão, língua oral-escrita e língua primeira-segunda (terceira, quarta, etc).

língua Terena.⁹⁰

Do ponto de vista das instâncias do contexto do biletamento⁹¹, a cartilha da FUNASA em LI encontra-se em um espaço de intersecção entre os *continua* micro-macro/oral-letrado, pois embora destinada ao uso no contexto micro e oral, a instituição que a promove, a FUNASA, representa a sociedade nacional, contexto macro e letrado. Nesse sentido, chamo a atenção aqui para discussão de Mendes (2007, p. 188-190) com relação a como se definir o que é oralidade: “no contexto indígena nomear um grupo como uma comunidade oral, tendo como critério divisor a escrita alfabética é dizer que ele não tem contato algum com a escrita” (MENDES, op. cit., p. 189).

⁹⁰ Conforme citações a seguir, observa-se essa prática de biletamento de caráter institucional também na relação entre as línguas Portuguesa e Guarani e até em uma prática de multiletamento entre as línguas Terena, Guarani e Caiuá.

Embrapa lança cartilha ambiental em português e guarani

“O livro “Yvyra Poty e as árvores da floresta”, produção da Embrapa Agropecuária Oeste, de Dourados, será lançado na próxima sexta-feira (24 de novembro) na aldeia Jaguapiru. A obra foi escrita em português e guarani, sendo escrita pelos pesquisadores Kania Neoob de Carvalho Castro, Luís Carlos Hernani e Márcio Silveira Armando, todos ligados à Embrapa. A obra tem por objetivo resgatar aspectos da vida indígena, com destaque à importância e utilidade das árvores pelas comunidades tradicionais, para se estimular a consciência ecológica e o respeito à diversidade étnica e cultural.

Com o livro, os autores pretendem também focar uma das principais causas da degradação ambiental, isto é, a destruição de florestas. Porém, para Karina Castro, “o maior ganho da proposta está em conscientizar e sensibilizar as crianças quanto ao seu papel na preservação do meio ambiente”. O chefe-geral da Embrapa de Dourados, Mário Artemio Urchei, acredita que “através da educação ambiental infantil pode-se esperar maior proteção da biodiversidade, uso adequado dos biomas e valorização das culturas a eles associados”. Foram doados 380 livros às escolas de Dourados, e outros 160 às escolas indígenas de língua guarani. Há, ainda, a intenção de trabalhar a cartilha nos estabelecimentos de ensino, junto a estudantes da 2ª a 7ª séries. O livro é o primeiro com a personagem Ivyra Poty, que também figura em outra obra – em fase de finalização – que aborda a questão do tratamento de lixo e a reciclagem”. Disponível em: www.douradosnews.com.br. Acessado em 22 de novembro de 2006.

MPT lança cartilha sobre direito trabalhista indígena

“O MPT (Ministério Público do Trabalho) de Mato Grosso do Sul lançou três cartilhas nas línguas terena, guarani e caiuá que trata dos direitos trabalhistas de índios e quilombolas. O lançamento ocorreu durante o 1º Congresso de Direito do Trabalho, Processual do Trabalho e Previdenciário de MS. O MPT tem mostrado constante preocupação com a questão, acentuada agora pela proliferação de usinas de álcool e açúcar, que geralmente absorvem a mão-de-obra indígena em Mato Grosso do Sul. A cartilha traz na íntegra o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho que trata do tratamento que devem receber os povos indígenas e quilombolas”. Disponível em: www.campograndenews.com.br. Acessado em 07 de fevereiro de 2007

⁹¹ Os três *continua* do contexto do biletamento são: micro-macro, (bi) multilíngüe-monolíngüe e oralidade-letramento.

Conforme o conceito de *continuum* proposto por Hornberger, está claro que entrecruzam-se os dois extremos de cada *continuum*. Portanto, nesse processo de bilinguagem, não existem mais dicotomias entre L1 e L2, oral-escrito, mas um *continuum* onde os usos se distribuem funcionalmente na sociedade. Esse fato é importante, pois conforme (HORNBERGER, 2005 a, p. 7) “nas práticas e políticas educativas, há uma tendência a privilegiar um extremo de cada *continuum*, de maneira que tal extremo acumula mais poder do que outro extremo”.

Considerando o novo momento político dos povos indígenas, esse exemplo mostra que a forma linear e dicotômica como tem sido visto o uso da L1, deslocada, desprestigiada, e o uso da L2, prestigiada já não é mais um paradigma suficiente para descrever e compreender tais contextos sociolinguísticos, na medida em que não há uma linearidade estática ao longo dos *continua* do bilinguagem. Existe, sim, uma complexa relação de vai e vem, ou seja, de cruzamentos entre as línguas ao longo do *continuum* L1-L2, oral – escrito, micro-macro, pois o contexto não é estático. Chamo aqui a atenção para o fato de que César e Cavalcanti (2007:61), em relação a esse conceito de *continuum*, utilizam a metáfora do *caleidoscópio*, pois para elas a noção de *continuum* parte de “uma linha que se traça entre dois extremos”. Para as autoras “despreza-se, assim, a rede de intersecções que constituem simultaneamente qualquer ato de linguagem” (op. cit, p. 61). Saliento, porém, que para Hornberger, (2003, p. 5; 2005a, p. 5) e Hornberger & Skilton-Sylvester (2003, p. 36,37), a noção de *continuum* permite identificar pontos que não são finitos, estáticos ou discretos, mas que estão inter-relacionados de forma dinâmica e complexa. Assim, com relação aos dados de bilinguagem desta pesquisa, é possível, também, aplicar a metáfora do caleidoscópio (CÉSAR e CAVALCANTI 2007, p. 61), para

a compreensão da forma como o biletamento está se configurando em diferentes práticas sociais entre os Terena.

Na próxima seção, apresento uma prática de biletamento em LI com o texto “Kóho Yoko Hovôvo” ocorrida em um acampamento de retomada de terra contígua à Aldeia Cachoeirinha.

4.4 A utilização de “Kóho yoko Hovôvo” no acampamento “ Mãe Terra”



Figura 5 - Apresentação da Dança do Bate-Pau no Acampamento Mãe Terra na Reserva Cachoeirinha 12-01-2006

Fonte: Autor

Nesta seção, serão discutidas as implicações da utilização do texto “Kóho Yoko Hovôvo” em janeiro de 2006 em um acampamento de retomada de terra pelos Terena da

Reserva Cachoeirinha, quando, surpreendentemente, o texto foi lido (em sua versão em Terena) pelo diretor da escola diante de cerca de 200 pessoas. Ao lado da apresentação da “Dança do Bate-Pau”, se constituiu em um instrumento de coesão social, pois estavam prestes a serem despejados na semana seguinte.

4.4.1 O uso de “Kóho yoko Hovôvo”: um evento de letramento indígena

Já é um texto de fazer o povo Terena pensar. (Prof. GENÉSIO FARIAS)

No final do ano de 2005, após um longo processo da demarcação de uma área contígua à Reserva Indígena Cachoeirinha⁹², os Terena dessa Reserva estenderam seu domínio para essa área que foi denominada de “Acampamento Mãe Terra”⁹³. Nela, mais de 200 indígenas construíram seus barracos e iniciaram seu uso. Em janeiro de 2006, já havia um processo litigioso com o fazendeiro local que os acusava de terem invadido suas terras,

⁹² Conforme exposto na Metodologia, pertencem ao Posto Indígena de Cachoeirinha as aldeias: Cachoeirinha, Babaçu, Morrinho.

⁹³ “O povo Terena retomou hoje, dia 28 de novembro, uma fazenda localizada no município de Miranda, Mato Grosso do Sul. A área faz parte da terra indígena Cachoeirinha, que teve seu estudo antropológico e fundiário concluído em 2004. O processo foi encaminhado para o ministério da Justiça em 30 de março do mesmo ano, para a publicação de sua Portaria Declaratória, medida que deve ocorrer em 30 dias. Desde então, a terra aguarda a declaração de seus limites. Enquanto o ministério da Justiça descumprir prazos, os cerca de 5 mil indígenas vivem em 2.600 hectares, apesar de o estudo antropológico ter identificado 36.288 hectares como terra indígena. “Tomamos a decisão de retomar a terra porque há tempos estamos esperando resposta da Funai e ela não vem. No espaço que a gente vive não dá mais pra plantar, e não dá mais para esperar”, afirmou o cacique Zacarias Terena. Segundo Ramão Terena, **uma das lideranças da retomada** (grifos meus), o grupo de cerca de 200 indígenas já recebeu algumas ameaças dos fazendeiros da Fazenda Santa Vitória, que tem cerca de 600 hectares. A terra Cachoeirinha faz parte da lista de terras que os participantes do Abril Indígena (mobilização que reuniu 800 indígenas na Esplanada dos Ministérios em abril deste ano) solicitavam serem encaminhadas com urgência pelo ministério da Justiça. “O ministério da Justiça devolveu a terra para a Funai”, questiona Ramão Terena”. Disponível em: www.douradosnews.com.br. Acessado em 28 de novembro de 2005.

enquanto os Terena afirmavam que não se tratava de invasão, mas de retomada. Essa conceituação foi utilizada por eles na redação de um ofício endereçado ao Sindicato dos Produtores Rurais em que os auxiliei na adequação para o português padrão.

Durante a realização das últimas oficinas (entre os dias 10 a 13 de janeiro de 2006), fui convidada (no dia 12) por um professor egresso do Curso Normal Superior Indígena (Prof. Sebastião) ⁹⁴ a me deslocar para a área do acampamento para falar sobre educação. Ali diante de um grande número de pessoas, duas cenas chamaram a minha atenção como símbolo da etnicidade Terena e de seu processo de resistência: a apresentação da Dança do Bate-Pau e a **leitura na língua Terena** do texto o “Kohó Yoko Hovôvo” pelo diretor da Escola, Prof. Edílson, também egresso do CNSI. Após a leitura, ele fez uma explicação, em língua Terena, sobre o texto explicitando aos “acampados” a relação dominado/dominador e a necessidade de resistirem no acampamento, já que havia uma ordem de despejo prevista para a semana seguinte. Esse evento de letramento em LI foi muito surpreendente para mim porque imaginava o texto “preso” ao contexto de biletamento escolar onde foi produzido! Mas ele aparece ali, no Acampamento Mãe Terra, vivo, em uma situação real e significativa, embora aquelas pessoas não fossem alfabetizadas em língua Terena. Essa situação me fez lembrar Street (2006, p. 472) quando afirma que o “letramento dominante é apresentado como o único letramento”. E argumenta que para isso são usados “discursos públicos de neutralidade e tecnologia” (id, ibid). Mas como sujeitos pós-modernos, contextualizados na sociedade globalizada, a escrita cumpre para os Terena, nesse momento, um papel simbólico e político e não mnemônico, pedagógico, tecnológico. Seu uso é feito muito mais para fazer frente à dominação a que

⁹⁴ Egresso do Curso Normal Superior Indígena, um dos líderes do Acampamento Mãe Terra.

estão sujeitos do que por uma necessidade cultural, do ponto de vista de que a escrita alfabética, técnica possa lhes acrescentar alguma coisa, nesse momento.

César e Cavalcanti (2007) afirmam que a luta pela terra se articula com a luta pela autodeterminação dos povos indígenas no Brasil repercutindo “nas práticas e significados que esses povos indígenas atribuem à cultura indígena e, conseqüentemente, à língua indígena e à língua portuguesa enquanto representações construídas no bojo desse processo histórico [...]” (op. cit., p 52,53). Tal qual as autoras analisam esses efeito entre povos indígenas no Nordeste do Brasil, o mesmo pode ser aplicado ao contexto dos Terena:

“[...] a língua indígena nesse contexto tem uma funcionalidade simbólica, política, que pode não estar relacionada com a produtividade dos usos lingüísticos internos da aldeia, mas que se define nas práticas que se constroem no contato com o outro, seja ele o parente índio que tem como língua materna a sua língua nacional indígena, seja o outro, o não índio” (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007, p. 55).

Nesse sentido, a leitura do texto do “Kóho Yoko Hovôvo” no Acampamento Mãe Terra cumpriu o papel defendido pelo Prof. Genésio durante a discussão feita inicialmente nas oficinas sobre a decisão de se escrever o texto com essa temática, quando ele afirmou: *Já é um texto de convencer o povo Terena pensar*. O texto “O Tuiuiú e o Sapo”, escrito, em LI (“**Kóho Yoko Hovôvo**”) se constitui em um instrumento de construção de identidade combativa, de resistência dos Terena. É importante lembrar aqui, também, a cartilha da FUNASA, citada pelo Prof. Celinho, para quem a escrita em LI carrega um valor simbólico de indianidade.

A atitude do diretor da escola, que embora sendo egresso do CNSI não pôde participar das oficinas de produção de texto, mostra o efeito político-social da primeira aparição pública do texto “Kóho Yoko Hovôvo”. Mostra também que durante os meses de

outubro de 2005 (quando o texto foi produzido) e janeiro de 2006, já tinha circulado, com seu significado político, pelo menos entre outros professores na Aldeia Cachoeirinha, pois estava disponível ali no Acampamento Mãe Terra. Esse evento de letramento não foi casual, aleatório, mas sim planejado, o que mostra os professores Terena como “agenciadores”.

O fato lembra o célebre texto “Lição de escrita” narrado por Levi Strauss (1986, p. 290-301), já apresentado no capítulo III, quando a escrita é vista por um chefe Nambikwara como fonte de prestígio e autoridade. Retomo aqui também a fala do Prof. Celinho quando informou (o que o deixou surpreso) sobre a “presença maciça das lideranças” na reunião para a elaboração da cartilha da FUNASA em língua Terena. Ao discutir os benefícios políticos trazidos pelo uso da leitura e escrita para os povos indígenas, Landaburu (1998, p. 70) afirma que “a visibilidade do grupo possibilitada por uma escrita em uma língua particular reafirma a consciência coletiva desse grupo”. Ainda afirma o autor que isto foi muito importante “para que a nova classe dirigente indígena tenha se pronunciado a favor da alfabetização em língua vernácula”.

Vê-se assim, que o significado político do letramento em LI parece ser condição para que haja um desejo cultural pela alfabetização como uma técnica para escrever, nos moldes do “letramento dominante”, o que explica o insucesso de muitas iniciativas de alfabetização em LI não significadas culturalmente, mas que foram implementadas para “cumprir a lei” como afirmou, em sua entrevista, a Prof^ª. Maria de Lurdes. Esse é, também, o caso do Projeto Raízes do Saber, implementado, em 1999, nas aldeias de Aquidauana que visou à alfabetização em língua Terena sem ter atentado para o significado cultural da escrita e nem para as relações de poder que a envolviam nesse

contexto, identificando-se com o modelo autônomo de letramento.

A leitura do texto no Acampamento Mãe Terra mostra ainda o papel da escola como provedora de letramento (como a produção desse texto), mas não com poder para fazê-lo circular socialmente, o que depende da forma específica como a comunidade local significa a escrita. Para isso, concorreu o “agenciamento” dos professores Terena, com formação superior, como intelectuais ([**nós**] **como acadêmicos**) em seu contexto sócio-cultural (KINCHELOE, 1997; GIROUX, 1997) que utilizaram, significativamente, o texto no Acampamento Mãe Terra.

Comparando-se as duas situações de caráter etno-cultural presentes no “Acampamento Mãe Terra”, a apresentação da “Dança do Bate-Pau” e a leitura e explicação do texto “**Kohó Yoko Hovôvo**” pelo diretor da escola, a leitura do texto destaca-se como mais significativa para evocar a etnicidade Terena por se situar na interculturalidade em que vivem hoje. Ao focalizar as relações de poder, o conflito intercultural, o texto permite trabalhar a consciência da situação real (***Já é um texto de fazer o povo Terena pensar***) do presente e não o passado, como evoca a Dança do Bate Pau que, em situações passadas tinha um valor étnico em suas lutas⁹⁵. Nesse sentido, as práticas culturais tradicionais agora valorizadas como elementos de visibilidade cultural parecem ser, muitas vezes, agentes de folclorização em diferentes situações no país. Entre os Terena, por exemplo, a valorização da dança do Bate-Pau passa a ser, semioticamente, um ícone de “identidade etno-cultural”, frente ao branco, que aponta, muitas vezes, para um

⁹⁵ Conforme Oliveira, 2006.

esvaziamento de seu real significado, que poucas pessoas parecem conhecer⁹⁶. Tais práticas culturais, em si mesmas, podem não se constituir em formas de expressão de uma identidade etno-cultural fortalecida e atuante, mas apenas o que está na “superfície da cultura”, expressão usada por Maher (1998b, p.169, 2007b, p.260). Para a autora: “[...] celebra-se apenas aquilo que está na superfície das culturas (comidas, danças, música), sem conectá-las com a vida real das pessoas e de suas lutas políticas” (MAHER, 2007b, p.260).

Portanto, frente a esses fatos, não há como engessar os Terena em categorias fixas como são classificados, por exemplo, em diferentes discursos sobre eles no Mato Grosso do Sul como não sendo mais índios porque não falam mais a língua nativa ou porque “mudaram” sua cultura, etc. O pressuposto de quem os analisa assim é o de que a identidade é algo fixo, palpável e não móvel, como discutido no capítulo III. Se eu tivesse ficado apenas com a experiência da produção do texto do “Tuiuiú e o Sapo” no âmbito da escola e com a escolha de sua produção inicial em português, vendo “de fora” os dados iniciais da pesquisa seria fácil afirmar que os professores Terena não queriam mais sua língua e que não eram mais índios⁹⁷. Porém, a ida ao Acampamento Mãe Terra possibilitou-me presenciar um evento real de letramento e compreender a lógica cultural da decisão

⁹⁶ Ao participar, recentemente, de uma Conferência de Educação Escolar Indígena em Dois Irmãos do Buriti, pude discutir essa minha visão de esvaziamento de significado de guerra do passado da “Dança do Bate Pau” com um acadêmico Terena do Curso de Direito no momento de abertura onde era apresentada a referida dança. Ele concordou, mas ampliou, em seguida, a questão ao afirmar que ela ainda mantém seu significado original na medida em que sempre aparece em eventos com a sociedade nacional que se configuram como contextos de luta. E citou como exemplo exatamente o evento onde estávamos cuja realização havia sido motivo de conflito com órgãos governamentais para que pudesse ocorrer, evento que contava com representantes de tais órgãos do governo. Mas essa análise foi feita por um acadêmico de direito! Em nota, Garcia (2007, p. 118) afirma: “A dança do bate-pau – dançada no Dia do Índio pelas comunidades –, por exemplo, é uma manifestação nas dimensões artística, cultural, sociopolítica e religiosa dos Terena. Em cada tempo e sob perspectivas de olhares diferentes, algumas dessas dimensões se destacam das demais, sem contudo se excluírem”.

⁹⁷ Sempre lembrando que Maher (1996, 1998a) identificou o português índio como marcador de identidade indígena

inicial de escrevê-lo em português.

O uso do texto no Acampamento Mãe Terra pode apontar para um letramento funcional em que se produz textos em contexto de biletamento, mas se utiliza de forma funcional. Tal fato se contrapõe às práticas sociais de letramento monolíngüe em LP até então vigentes, o que mostra o papel da escrita na política de planificação de status (COOPER, 1989) da Língua Terena. Por exemplo, durante a segunda oficina, foi apresentada, pelo Prof. Genésio a informação de que reuniões da comunidade feitas em Língua Terena contam com um secretário bilíngüe que faz as atas em Português. Do ponto de vista dos *continua* do biletamento fica clara nessa prática cultural a dicotomização nos extremos do *continuum* da instância de desenvolvimento do biletamento: L1 (Língua Terena) oral e L2 (LP) escrita. Esse tipo de prática cultural deverá ser transformada, tendo em vista o papel político das práticas de biletamento entre os Terena, como visto no Acampamento Mãe Terra.

Conforme Hornberger (2003, p.11) estudos mostraram que no nível macro, frequentemente, quando o biletamento existe em um contexto de assimetria nas relações de poder: “um ou outro letramento torna-se marginalizado (BAYNHAM, 1988); ou os letramentos tornam-se especializados por funções”. Como exemplos, a autora apresenta os casos “do Amárico, Árabe, Inglês e letramento na Etiópia (FERGUSON, 1985, p. 137), ou Inglês, Hindi, Fiji e letramento nas Ilhas Fiji (MANGUBHAI, 1987, p. 190-3, 201-4)”. A autora salienta que “a alteração nos contextos sociais leva a mudança na configuração do biletamento”.

Portanto, a produção do texto do “Kohó Yoko Hovôvo/ Tuiuiú e o Sapo” e dos outros textos produzidos para o jornal, assim como a cartilha DST demonstra a

transformação de uma representação social de que se fala em Terena, mas se escreve em Português. Como já dito, é aceitável o letramento monolíngüe em LP, mas não em LI, pois este deve acompanhar o letramento em LP. Nesse caso, o biletamento se constitui em uma ampliação pós-moderna da política lingüística dos Terena de aprender a língua do “outro”. Na próxima seção, apresento e discuto a relevância dos discursos dos professores Terena que apontam para a construção discursiva de uma nova identidade de nação.

4.4.2 O “Kóho yoko Hovôvo /Tuiuiú e o Sapo”: uma nova identidade de nação?

É, mas os Terena estão falando que não acreditam na derrota, não acreditam serem vencidos, continuam crendo na sua capacidade de sobreviver, de lutar. (Prof. GENÉSIO FARIAS)

É importante observar que a história do “Tuiuiú e o Sapo” não faz parte do rol de mitos dos Terena, mas é uma criação intercultural dos professores como intelectuais (GIROUX, 1997) inseridos na pós-modernidade. Quando foi sugerido, na primeira oficina por um dos professores, que se contasse a história do “Tuiuiú e o Sapo”, eu havia entendido que a história circulava na comunidade. Porém, durante a elaboração do texto fiquei sabendo que ela foi construída a partir de uma viagem que o Prof. Genésio fez à Costa Rica para participar de um encontro de povos indígenas. Lá, esse professor viu um desenho de um pássaro tentando engolir um sapo em uma camiseta e trouxe a idéia para cá. O trecho abaixo esclarece a gênese cultural dessa história entre eles:

Excerto 17

Onilda: Agora, deixa-me fazer uma pergunta antes. **Essa história não circula em Terena?**

Genésio: Não.

Onilda: É em português?

Genésio: Não, isso apenas, foi visto na camiseta, num evento, na camiseta com o desenho estampado, mas que traz essa mensagem.

Onilda - Mas, essa história não é contada no meio do povo?

Genésio: Não, não é contada.

Onilda: Ah, porque eu tinha entendido pelo Eliseu aquele dia que era uma história contada no meio do povo.

Genésio: Não, não é.

Jaime: Então o senhor fez a interpretação olhando pra nossa realidade?

Genésio - É, **exatamente.**

Jaime: **Ele interpretou, usou esse símbolo pra comparar a realidade aqui da aldeia.**

Onilda: Ah, então o Eliseu estava sugerindo o tema.

Genésio: O tema.

Onilda: Esse tema pra contar uma história...

Genésio: Hum, hum.

Oficina 22/10/2005

Excerto 18

Genésio: Sobre o fundo dessa história, **isso aí retrata o poder. Esse gigante, a idéia dele é a questão da manipulação, do poder sobre os pequenos, desprotegidos, pobres, sem condições. E o gigante representa o poder político.** Então, por isso que o Eliseu lembrou disso, porque ele estava pensando nessa questão da dominação, do controle político. E, na verdade, ele estava dizendo sobre a manipulação da política, trazendo **o sapo como a população indígena.** Essa é a idéia dele.

Oficina 22/10/2005

Conforme explicitado pelo Prof. Genésio, a questão das relações de poder é crucial para os Terena. Entretanto, diferentemente do que se pensa, essa relação assimétrica não é vista por eles como uma ameaça à existência dos Terena. No trecho a seguir, ele afirma:

Excerto 19

Genésio - É. Então, a dominação política que tenta acabar indiretamente com a cultura, a população, povo tudo isso. Mas que na verdade **essa idéia de acabar, extinguir o índio é uma coisa impossível de ser concretizada**. Por exemplo, fala-se que o índio seria extinto, em pouco tempo desapareceria, só que **isso não vai acontecer** porque lembrando daquele desenho quando o gigante já começa engolir, só que ele não tem condição de controlar totalmente porque a mão do sapo ficou por fora, ficou mexendo e naquele apuro, por exemplo, a população indígena quando passa por essa dificuldade, então naquele apuro, ele lá sendo engolido na boca do tuiuiú, então, de repente ele encontra alguma coisa que é o pescoço do gigante. Então, **ele segura nesse pescoço**, e aí quem que sai mal, é o dominador que sai mal nessa história, dominador não ...

Jaime: Não consegue.

Genésio: ... **vai conseguir**, essa é mais ou menos a idéia do Eliseu, falando da questão política

Oficina 22/10/2005

Enquanto os Terena são vistos como não sendo mais índios, como um povo que já “perdeu sua cultura”, como “aculturados”, para eles, está muito claro que é impossível acontecer isso (*na verdade é uma coisa impossível de ser concretizada, essa idéia de acabar, extinguir o índio*). Por essa razão, estabelecem estratégias de interação com a sociedade brasileira sem medo de “serem engolidos”.

Nesse sentido, cabe perguntar: qual é o “pescoço” da sociedade brasileira que permite ao povo Terena não ser engolido? ...*então naquele apuro, ele lá sendo engolido na boca do tuiuiú, então, de repente, ele encontra alguma coisa que é o pescoço do gigante, então ele segura nesse pescoço.* Do ponto de vista fisiológico, orgânico, o pescoço é a região onde se encontra a voz, o que sugere que o **“pescoço” da sociedade brasileira é a língua portuguesa!** É o seu domínio que protege o povo Terena de ser engolido pelo tuiuiú!

Retomo aqui, a discussão já feita neste capítulo, ao mostrar que para manterem-se, etnicamente, é preciso primeiro conhecer quem o domina, sendo indispensável, para isso, o conhecimento da língua portuguesa. Nesse sentido, os Terena subvertem o que discuti no capítulo III sobre a construção histórica da língua nacional como constituidora de fronteira, fazendo o uso da língua Portuguesa de forma complementar à língua Terena (c.f LADEIRA, 2001), ou seja, em uma necessária **não-marcação de fronteira** na relação intercultural, como se dissessem: “falamos português, somos brasileiros”. Conforme Hall (2001), Maher (1996) a construção identitária é da ordem do discurso, sendo móvel e não fixa! Nesse sentido, Ladeira chama a atenção para:

“E, principalmente, o lugar de origem da fala terena, que poderíamos localizar como seu “país” (grifo da autora), está inserido, espacial e temporalmente no espaço falado da língua portuguesa no Brasil. Ou seja, os Terena, o que é fundamental para a compreensão da relação entre as línguas de contato, são e se consideram de fato brasileiros” (LADEIRA, 2001, p. 146).

De onde vem a certeza dos Terena de que é impossível destruí-los?: *aí quem que saiu mal, é o dominador que sai mal nessa história, dominador não vai conseguir.* A

resposta está em outro trecho, mais à frente quando ao finalizar a redação do texto em português discutiam uma interpretação a ser colocada do final, como uma moral:

Excerto 20

Jaime: Moral da história: o tuiuiú representa o quê? A sociedade dominante, e o sapo a sociedade Terena.

Genésio: Hum, hum.

Jaime: É ganância. Alguma coisa assim. É política social. Moral da história. Qual que é a moral da história, Genésio?

Genésio: **É, mas os Terena estão falando que não acreditam na derrota, não acreditam serem vencidos, continua crendo na sua capacidade de sobreviver, de lutar.**

Onilda: Então, como é seu Genésio, os Terena continuam...?

Genésio: **Acreditando na sua capacidade de vencer.**

Oficina 22/10/2005

Encontrei, na historiografia, a explicação para essa certeza como advinda do percurso de um povo que sócio-historicamente se constituiu na relação com outros povos (SHIMIDT, 1917, LADEIRA, 2001) e que, em terras brasileiras, mesmo depois de espalhado em fazendas após a Guerra do Paraguai, aí está hoje organizado e se expandindo (Campo Grande, Dourados, Bauru, Sidrolândia, Rochedo, Rondonópolis, Xingu) e com um “projeto de futuro” sendo construído. Esse é o desafio colocado pelo Prof. Genésio:

Excerto 21

Genésio: Nós defendemos o Projeto de Autonomia e Auto-Sustentação do povo Terena. Então, hoje nós estamos em discussão, construindo justamente essa política. Eu estou entendendo assim que deve se acreditar que **existe a possibilidade de construir um caminho**, que na verdade, **a língua portuguesa, ela vem ser o tuiuiú no momento hoje.**

Oficina 22/10/2005

Diferentemente de outros povos indígenas, os Terena já entraram para a relação intercultural conhecendo suas implicações e estratégias de enfrentamento e, mais ainda, sabendo que, culturalmente, *é impossível extinguir o índio* e que o grande gargalo da relação intercultural está na língua.

A redação em português do texto do Tuiuiú permitiu desvendar alguns caminhos dos Terena em sua construção identitária, estratégias de sobrevivência e política lingüística. Corroborando o que já foi dito, o domínio do português é uma estratégia política, constituindo-se, contraditoriamente, como um caminho para sua sobrevivência étnico-cultural, conforme as palavras do Prof. Genésio de que *Nós acreditamos, eu estou entendendo assim que deve se acreditar que existe a possibilidade de construir um caminho.*

Nesse sentido, nas discussões feitas pelos professores Terena sobre sua relação com a sociedade nacional expressa no texto do Tuiuiú, foi também possível constatar um novo processo de construção identitária de “nação” (HALL, 2001). Essa construção discursiva é visível através das seguintes palavras do Prof. Genésio: ***Mas os Terena estão falando que não acreditam na derrota, não acreditam serem vencidos. O povo Terena continua crendo na sua capacidade de sobreviver, de lutar.***

Assim, a escolha da história do “Tuiuiú e o Sapo” como conteúdo desse evento de biletamento (Kóho Yoko Hovôvo/ O Tuiuiú e o Sapo) não foi nada aleatória e busca focalizar a força dos Terena, que mesmo em uma situação de sujeição, entendem que não vão ser engolidos pela sociedade nacional, mesmo porque dela também fazem parte.

Se a história que serviu de motivação para o texto analisado vai ou não continuar sendo usada para evocar a relação com a sociedade nacional, só o tempo poderá responder. Mas cabe aqui lembrar o que Hall afirma sobre a construção identitária de nação:

“As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a “nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. Como argumentou Benedict Anderson (1983), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada” (HALL, 2001, p. 51).

As discussões realizadas neste capítulo demonstraram a forma como, em consonância com as construções identitárias dos Terena, o biletamento emerge nas oficinas de produção de textos aqui focalizadas como uma alternativa cultural para o letramento em LI a partir do papel político que a escrita em LI assume ao lado da escrita em LP, não de forma linear, dicotômica, mas “caleidoscópica”.

Como se verá no próximo capítulo, as decisões sobre a escrita do texto “Kóho Yoko Hovôvo/ O Tuiuiú e o Sapo” não compõem um quadro harmonioso, mas conflituoso, na medida em que questões de caráter político, sociocultural (escrever primeiro em Português) foram, posteriormente, confrontadas com questões de caráter essencialmente lingüístico (escrever em Língua Terena).

CAPÍTULO V

REFLEXÕES DOS PROFESSORES TERENA ACERCA DA ELABORAÇÃO DO TEXTO “KÓHO YOKO HOVÔVO”



Figura 6 - O Professor Aronaldo redigindo o texto “Koho Yoko Hovôvo”

Fonte: Autor

*Tinha que ser feito em Terena pra depois
passar pro português.
(Profª MARIA DE LOURDES ELIAS)*

Excerto 1

P.: Agora, deixa eu perguntar uma coisa? **Por que vocês optaram pela tradução?**

Sibeli: Porque é mais **FÁCIL** de escrever.

Oficina 22/10/2005

A fala da Prof^a Sibeli acima revela uma representação acerca da escrita de um texto em LI que não se confirmou ao longo das oficinas. Os debates suscitados durante e após a elaboração do texto “Kóho Yoko Hovôvo” possibilitaram observar quais condições aparecem como determinantes para a produção de textos em LI. Duas condições se apresentaram como constitutivas do processo de produção de textos em língua Terena: a primeira refere-se ao contexto ideológico produzido sócio-cultural e historicamente na relação entre a Língua Portuguesa e Língua Terena e às construções identitárias visibilizados durante as oficinas que apontaram a emergência do biletamento como uma política lingüística local (conforme discutido no capítulo IV) e, a segunda, refere-se às questões propriamente lingüísticas inerentes ao processo de produção de textos em LI, que serão discutidas neste capítulo. Os dados foram gerados em dois momentos diferentes: a) no dia (22/10/2005) em que se fez, no período da tarde, a tradução da versão em Português para o Terena; b) na oficina seguinte (05/10/2005), ocasião em que os professores refletiram, retrospectivamente, sobre o processo de produção de “Kóho Yoko Hovôvo”. De modo a discutir os discursos produzidos nos eventos acima mencionados, este capítulo foi organizado em três seções: (1) representações sobre a língua do texto original, (2) a variação sociolingüística na língua Terena e (3) o suprasegmental e o sistema de escrita na língua Terena.

5.1 Representações sobre a língua do texto original: *Ápe Póhuti* ou *Ápe Koenehi*?

Conforme apresentado no capítulo I, o Prof. Aronaldo foi o redator do texto

“Kóho Yoko Hovôvo” em Língua Terena, trabalhado na lousa com a participação coletiva do grupo de professores indígenas no momento de sua elaboração. Com a decisão dos professores de fazer o texto em português para depois traduzi-lo para a LI, a primeira dificuldade apontada pelo Prof. Aronaldo se relacionou à expressão “certa vez”, que iniciou o texto:

Excerto 2

Aronaldo: É importante a gente saber que na tradução do português para o Terena, nós não vamos poder seguir a frase inteirinha aqui porque na tradução tem que ter uma concordância entre a frase e alguma coisa aí.

Onilda: O que é essa “alguma coisa aí”?

Aronaldo: Bom, por exemplo, quando nós vamos pegar palavras aqui “Certa vez, um dia, um índio passeava no Pantanal”, esse “CERTA VEZ” aqui pode não haver uma concordância entre essa frase aqui que liga a um outro tema que não tem no nosso IDIOMA.

Oficina 22/10/05

Embora nunca tenha tido acesso à teoria dos Estudos da Tradução, o Prof. Aronaldo demonstra ter consciência de que a prática tradutória não implica somente em substituição mecânica do material textual do Português para o material textual equivalente em Terena. A tradução é sempre, segundo Arrojo (1999), uma leitura, uma outra interpretação possível do texto original. Traduzir não significa transportar significados da **língua de partida** para a **língua de chegada**, mas produzir sentidos nessa última. Com base nesse pressuposto, perguntei, então, ao grupo, como se iniciava uma história entre os Terena. Seguiram-se os seguintes diálogos:

Excerto 3

Celinho: Prá começar a contar assim, pelo que eu sempre escuto, sempre começa assim: **ÁPE PÓHUTI**, toda vez.

Onilda: *Ápe póhuti...* que quer dizer isso?

Genésio: Certa vez.

Onilda: Mas não tem essa expressão “certa vez” no Terena. Isso seria mais ou menos parecido com quê?

Celinho: Então, seria mais ou menos a tradução de “certa vez”, “uma vez ” ou “era uma vez”...

Onilda: **O pessoal na aldeia quando vai falar, contar uma história em casa, começa assim?**

Celinho: Começa assim. O interessante também é que quando um senhor de idade começa a contar uma história, já começa assim contando, não fala que: “agora vou contar uma história”, já começa falando já. E aí outro já começa a contar outra história, **sempre com esse COMEÇO ali.**

Oficina: 22/10/05

Embora nesse momento a questão tenha sido dada como resolvida, ela foi retomada no encontro seguinte (05/11/05), ocasião em que se refletiu retrospectivamente sobre a elaboração do texto em Terena. A Prof^ª. Maria de Lourdes, que não estava no dia da produção do texto nas duas línguas, trouxe novamente o assunto para discussão.

Excerto 4

Onilda: Que outro aspecto a gente poderia ver aqui com relação, por exemplo, à escolha de palavras, da escolha lexical. Teriam outras opções? Quem quer falar? Maria de Lourdes, você que não estava aí, onde você faria uma outra escolha?

M. Lourdes: Teria sim professora na escolha das palavras, por exemplo, aqui como eu li em português aquela hora [[no momento em que foi entrevistada]], por exemplo aqui na palavrinha **ÁPE**. A palavrinha *ápe* significa “**tem**” em Terena e aqui em português parece que está escrito “certa vez um...” Poderia estar substituindo por outra palavra, mas teria o mesmo sentido, **só que aí EXIGIRIA assim TEMPO para DISCUSSÃO pelos professores prá substituir essa palavra ápe, colocando mais ou menos dentro dessa palavrinha aqui “certa vez...”**

Oficina 05/11/05

O depoimento acima mostra a importância do “tempo para discussão”, fundamental para a reflexão metalingüística, como parte das condições de produção de texto em LI. A consciência metalingüística foi “apagada” pela representação inicial de que uma vez feita a versão em Português, a tradução para a LI seria uma tarefa simples, conforme mostra o excerto que abriu este capítulo.

É importante ressaltar que a utilização do português como referência para a produção de texto na LI não é um fato isolado dos Terena. A Reforma Educativa da Bolívia de 1994, que implementou a EIB (Educação Intercultural Bilíngüe) nesse país, mostrou também a necessidade de investimento no ensino de suas línguas originárias⁹⁸. Realizaram-se oficinas de produção de textos nas línguas Quéchua, Aimara e Guaraní e foram produzidos, aproximadamente, 115.000 textos. Assim como observou a Prof^a. Maria de Lourdes quanto à necessidade de mais tempo para se produzir textos (*só que aí exigiria assim tempo pra discussão pelos professores*), os organizadores das oficinas nas línguas originárias na Bolívia tiveram também essa mesma percepção, como se vê na citação abaixo:

“É importante lembrar que as línguas originárias provêm de uma tradição ágrafa, onde os conhecimentos foram transmitidos oralmente através de narrações, canções, provérbios e testemunhos. Observamos que na passagem do oral ao escrito, os professores **talvez por curto tempo de duração** das oficinas e porque a ênfase estava colocada na apropriação dos aspectos formais do sistema de escrita, recorrem à **tipologia do castelhano**. O mosaico de textos aimaras, guaranis e quechuas mostram uma estrutura semelhante à existente em castellano, ainda que com características lingüísticas diversas, tanto no aspecto morfo-fonológico como no sintático” (PROEIB ANDES, 2005, p. 6).

O fato narrado na citação acima em que o castelhano serviu de “modelo” para a produção de textos nas línguas originárias (Aimara, Guaraní e Quéchua) se explica também

⁹⁸ Como são chamadas as línguas indígenas na Bolívia.

pela demanda de biletamento em que as práticas de letramento em LI não acontecerão de forma isolada, mas relacionadas ao letramento em LP (no caso brasileiro). Assim, essa ocorrência na Bolívia indica que em contextos de bilingüismo onde uma das línguas é desprestigiada, o letramento na língua minoritária se dará de forma relacionada ao letramento na língua majoritária. É fato que, inicialmente, a língua majoritária serve de modelo para o letramento em LI, mas os dados analisados revelaram que o exercício de reflexões metalingüísticas⁹⁹ nas primeiras oficinas fez com que fossem, ao longo do tempo, incorporadas cada vez mais, no processo de produção de textos em língua Terena, reflexões sobre os recursos próprios desta língua: a minoritária. Um exemplo desse tipo de capacidade pode ser observado no excerto abaixo, gerado em janeiro de 2006¹⁰⁰:

Excerto 5

Edelene: É assim uma experiência que a gente ta passando agora professora. **A gente descobriu que existem recursos pra poder escrever a língua Terena como em língua portuguesa... que [[também]] existe a COESÃO aqui.**

Oficina: 10/01/06

Conforme Hornberger (2005b, entre outros), nas práticas educativas tradicionais, a maior dissimilaridade da língua minoritária em relação à majoritária coloca-a em situação de desprestígio, “com menos poder”, na medida em que as estruturas das

⁹⁹ A reflexão metalingüística é apontada também pelos organizadores das Oficinas de Produção de Textos nas línguas originárias na Bolívia: “Como se tem demonstrado, estas oficinas foram também espaços onde os participantes se responsabilizaram por sua própria aprendizagem e contribuíram para a aprendizagem dos outros participantes. As oficinas também contribuíram para a integração da teoria e a prática, por exemplo, os participantes e o facilitador, a partir de suas experiências e conhecimentos sobre a língua originária e a língua oficial, puseram em prática a leitura e escrita na língua vernácula, o que gerou reflexões metalingüísticas e metacognitivas” (PROEIB ANDES, 2005, p. 3).

¹⁰⁰ Essa fala, que corresponde a um outro momento de elaboração de textos nas duas línguas, não fizeram parte do corpus da tese.

línguas hegemônicas são tomadas como padrões de estruturas para se avaliar qualquer língua, incluindo-se aí, principalmente, as línguas minoritárias.

Por outro lado, tomando-se em conta que nas práticas de bilingüismo, as línguas não ocupam espaços dicotômicos e estáticos, não-compartmentalizadas, mas interrelacionadas, a reflexão sobre a dissimilaridade entre a LP e a LI feita pelo Prof. Aronaldo, no excerto 2, mostra a Língua Terena, uma língua minoritária, ocupando um espaço importante, na medida em que passa a ser foco de reflexão e discussão, a fim de conhecer suas particularidades estruturais, gramaticais, textuais, pragmáticas etc. tal qual a língua majoritária é abordada tradicionalmente.

Essa discussão, gerada pela dissimilaridade entre as duas línguas, permitiu à Profª Maria de Lourdes contribuir de forma significativa durante as reflexões, nas quais as representações dos outros professores começaram a ser transformadas. O posicionamento da Profª Maria de Lourdes não é de ordem cultural, identitária ou política, mas lingüística. Por essa razão, ela expressa sem meias palavras seu posicionamento sobre como o texto deveria ter sido produzido:

Excerto 6

M. Lourdes: Tinha que ser feito em Terena pra depois PASSAR pro português.

Onilda: Tá, mas foi o que propus, mas em respeito aos não- falantes, eles acharam melhor fazer em português primeiro. Mas nós temos que estar discutindo isso. Como se conta uma história em Terena? Luzinete, seu Genésio, Celinho? Como é que conta uma história? Como é que se começa? No português tem esse “certa vez”, “era uma vez...”.

[[muitas falas paralelas em Terena]]

Oficina 05/11/05

Diante das manifestações do grupo, o Prof. Celinho apresenta outra possibilidade de começar uma história em Terena:

Excerto 7

Celinho: É que o pessoal quando disse *ápe*, poderia ser trocado, por exemplo, **ÁPE KOENEHI**. Poderia ser colocado assim.

Onilda: Qual seria a diferença?

Celinho: É a colocação da palavra.

Onilda: Em vez de ser *ápe póhuti*, seria...?

M. Lourdes: *Ápe koenehi*.

Celinho: *Ápe koenehi*.

M Lourdes: *Ápe koenehi*.

[[Comentários paralelos em Terena]].

Onilda: Mas isso dentro da língua Terena... que exemplo que tem? Como que é?

Celinho: Eu acho que pro mundo LETRADO, dentro do Terena, prá ser uma linguagem mais refinada, talvez seria *ápe koenehi*.

Onilda: Aí... mas que significado é esse dentro do Terena?

Celinho: *Ápe koenehi*? É a marca... talvez seria a marca registrada pra **COMEÇAR uma história**.

Oficina 05/11/05

Para compreender a fala do Prof. Celinho sobre o “Ápe Koenehi”, consultei algumas pessoas da comunidade Terena sobre a diferença entre as expressões *ápe póhuti* e *ápe koenehi* e obtive as seguintes informações:

- *Ápe póhuti* é uma expressão usada para se referir a um fato real. Pode ser análogo

às formas de se iniciar uma história em português, tais como: “Teve um dia...” ou “Aconteceu ...”.

- *Ápe koenehi* se refere a uma forma indeterminada: “dizem que”. Um dos informantes disse que *Koe* é o infinitivo do verbo *dizer* em Terena e que a expressão *Ápe Koenehi* seria uma forma literária usada quando alguém está narrando uma história, uma ficção. Essa explicação está de acordo com o que o Prof. Celinho havia dito (*pro mundo letrado, dentro do Terena, prá ser uma linguagem mais refinada, talvez seria ápe koenehi*). Segundo o mesmo informante, a expressão *Ápe koenehi* é utilizada pelas pessoas mais velhas e a outra, *Ápe Póhuti*, pelas mais novas, fato confirmado nas falas abaixo:

Excerto 8

M. Lourdes: Acho que essas duas palavrinhas aqui [*ápe póhuti*] **porque estão mais na linguagem de hoje**, as crianças e jovens teriam mais facilidade para escrever, para produzir um texto.

Genésio: É.

Celinho: Eu acho também que depende do grau, por exemplo, o fundamental, de 1^a a 4^a, poderia ser definido como *ápe koenehi* e esse uso no texto, poderia ser trabalhado em cada série.

Oficina 05/11/05

Percebe-se, então, cada vez mais a importância da reflexão metalingüística no decorrer da discussão que se faz cada vez mais complexa, aplicada também ao contexto escolar. Embora falantes da LI, a reflexão coletiva é fundamental para que os professores

possam olhar sua língua, seus recursos e suas possibilidades de produção textual. Segundo o Prof. Celinho, a expressão *Ápe koenehi* seria a marca registrada pra começar uma história, apontando a adequação social (variação) - *Eu acho que pro mundo letrado, dentro do Terena, prá ser uma linguagem mais refinada talvez seria Ápe koenehi* (cf. Excerto 7)

Assim, a partir da reflexão sobre o uso do *Ápe Pohuti* ou *Ápe Koenehi*, os professores começaram a perceber que, do ponto de vista social, a língua é um sistema de convenções e que, portanto, não é imutável - *acho que essas duas palavrinhas aqui [ápe póhuti] estão mais na linguagem de hoje* (cf. Excerto 8). Os diálogos abaixo reforçam essas idéias:

Excerto 9

M. Lourdes: É como eu estava falando aquela hora, professora... que cada um vai redigir seu texto com palavra diferente.

Genésio: O que pode nascer através do **GRUPO ACADÊMICO** também é o consenso: como tem que ser o começo de uma história. É então nós poderíamos defender um ponto.

Onilda: Então veja que aqui nessas oficinas, a gente está conseguindo levantar muitas questões na produção de texto. Não é só chegar e ir construindo, mas tem uma série de adequações, uma série de decisões que cada pessoa, cada professor tem que tomar com base na sua competência lingüística. Então, dependendo da competência maior ou menor de quem escreve, ele vai fazer esse tipo de decisões diferentes, escolhas diferentes.

Genésio: Nós vamos **fazer uma RESOLUÇÃO** entre nós aqui. [[Risadas]]

Genésio: Defender um tipo aí [[risadas]]. É porque a gente tá voando. Vamos fazer uma referência, uma proposta nossa.

Oficina 05/11/05

Segundo Cooper (1989, p. 45), Política Lingüística refere-se ao “conjunto de metas, objetivos (governamentais ou locais) referentes à(s) língua(s) existente(s) em uma dada sociedade ou em um dado contexto específico”. Planificação Lingüística, por outro lado, refere-se “aos esforços deliberados para influenciar o comportamento dos usuários de uma língua”. Para esse autor (op.cit., p. 45), os agentes desse esforço podem ser desde órgãos governamentais até grupos familiares. Os receptores não estão restritos a determinados grupos alvo, podendo ser grupos pequenos ou mesmo nações inteiras. A planificação lingüística inclui planificação de *corpus* (elaboração de sistemas de escrita, criação de neologismos, normatização etc.); planificação de *status* (aumento de usos/funções lingüísticas) e planificação de *aquisição* (aumento do número de usuários da língua). Nesse sentido, os professores Terena parecem ter a intenção de serem agentes responsáveis pela elaboração e condução de planificações lingüísticas envolvendo a língua Terena. Esse fato se torna mais relevante quando se percebe que esses professores têm disponibilidade para mudar o foco de sua visão, permitindo a transformação de suas representações iniciais.

Ainda na reflexão retrospectiva, perguntei aos professores, se mais alguém teria algum comentário a fazer sobre as escolhas feitas durante a produção do texto. Os trechos a seguir mostram a forma como é transformada a representação inicial de tradução para a produção inicial em LI. Tal fato se deu a partir de uma afirmação do Prof. Genésio em que chamou a atenção para a existência de um problema no texto “Kóho Yoko Hovôvo”. Questionado, então, sobre qual seria esse problema, ele explicou:

Excerto 10

Genésio: O problema é lá no começo sobre a forma de iniciar a história do “Tuiuiu e o Sapo”.
Então é alguma coisa que a gente só percebe agora.

Celinho: Talvez devido ao COMEÇO.

Genésio: Ao COMEÇO.

Celinho: Se fosse aplicado aquele outro lá [se tivesse sido usado *ápe koenehi*] não teria acontecido isso.

Genésio: Sim, a primeira palavrinha do início. Porque no português, na construção de texto, nas frases iniciais, tem que ter cuidado pra não mudar a forma. Então aqui acontece a mesma coisa, **por ter sido rápido o TEMPO da produção, e devido à discussão que estamos fazendo AGORA**, a gente percebe, com a discussão desse início aí, que o texto tem um problema...

Oficina 05/11/05

Logo a seguir, a Profª Maria de Lourdes enfatiza novamente:

Excerto 11

M Lourdes: Mas esse PROBLEMA se deu porque o texto primeiro foi feito em Português, se tivesse feito em Terena primeiro, não teria esse problema. No meu modo de pensar é muito mais fácil redigir um texto em Terena e depois passar para o português.

Genésio: Porque o problema é a forma usada em português para iniciar uma história: “Era uma vez”. **Agora, a gente começa a pensar no início em Terena, então aí, a gente percebe a DIFERENÇA de começar em Português.**

Oficina 05/11/05

Fica evidenciada assim, mais uma vez, que nas condições de produção de texto em LI, a reflexão metalingüística, que demanda tempo, tem papel fundamental porque possibilita aos professores a desconstrução de suas representações iniciais sobre a facilidade de se escrever um texto primeiro em Língua Portuguesa para depois traduzi-lo

para a Língua Terena. Outro resultado importante visto nesse processo reflexivo é o de que não se pode generalizar a competência lingüística dos falantes de LI. Tanto a Prof^a. Maria de Lourdes como o Prof. Genésio são falantes fluentes de Terena, mas enquanto a Prof^a Maria de Lourdes defendia que o ideal seria fazer o texto primeiro na língua materna, na língua em que se tem mais competência (... *se tivesse*....), o Prof. Genésio precisou de mais tempo para entender isso (*Agora, a gente começa a pensar no início em Terena, então aí, a gente percebe a diferença de começar em português*).

Esses dois professores tiveram a mesma formação superior, embora com percursos profissionais diferentes. O Prof. Genésio sempre se ateu ao contexto da Reserva Cachoeirinha, enquanto a Prof^a Maria de Lourdes teve experiência profissional também em outras áreas indígenas, inclusive em Bauru, no Estado de São Paulo. Vê-se, então, que diferentes aspectos conduzem seus posicionamentos:

(a) aspectos **identitários**: mais presentes na decisão do Prof. Genésio:

Excerto 12

Onilda: Então quando vocês começaram em português, vocês tentaram colocar o português dentro do Terena ou o Terena dentro do português?

Genésio: Não, acho que no momento da produção, pesou mais o contexto de **SOCIALIZAÇÃO** porque o pensamento ficou mais preso na socialização, na interação entre falante e não falante.

Oficina 05/11/05

Como discutido no capítulo anterior, esse professor constrói uma identidade Terena não excludente, do ponto de vista da competência que, inclusive, acomoda indivíduos monolíngües em português.

(b) aspectos **lingüísticos**: fundamentam a atitude da Prof^a. Maria de Lourdes, pois em sua história pessoal e profissional, precisou conhecer a língua metalinguisticamente para ensiná-la na escola indígena no Município de Sidrolândia, o que a fez aprender a refletir sobre esse processo.

Nos cursos de formação de professores indígenas é preciso aliar o “falante nativo” com o “falante reflexivo”, ou seja, a reflexão metalingüística é uma importante condição de produção de textos em LI. Nesse sentido, as oficinas de produção de textos em LI se constituíram em um espaço de formação continuada desses professores Terena, apontando para a possibilidade de uma prática crítica e reflexiva, conforme discutida por Magalhães (1994, 1996, 1998, 2004, 2007a,b) e também por vários pesquisadores como Freire (1970), Schön (1995), Giroux (1997), Kincheloe (1997), Hornberger & Skilton-Sylvester (2003) entre outros.

Ao discutir a formação de professores para uma prática crítica e reflexiva, Magalhães (2004, p. 61) ressalta a importância de se compreender o papel da “linguagem na formação de um profissional capaz de descrever, analisar e interpretar a própria prática, o que lhe propiciará um espaço para desconstrução de ações rotineiras e possibilidades de reconstruí-las”. A autora mostra que a maneira como a linguagem tem sido enfocada nos contextos de formação não permite a desconstrução de representações tradicionais fundamentadas em “uma pedagogia que entende ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimentos”, pedagogia essa “apoiada em um conceito estruturalista de linguagem” (ibid, ibidem). Nesse caso, o conceito de linguagem tomado como válido, para a autora, fundamenta-se no quadro teórico sócio-histórico/cultural (VYGOTSKY e BAKHTIN) e é compreendido como prática discursiva e produção simbólica constituída

nas práticas sociais histórica e culturalmente situadas (MAGALHÃES, 2004, p. 68). Por essa razão, o conceito de ensino-aprendizagem nesse contexto “aponta para um diálogo permanente entre os discursos dos participantes da interação, que, em geral, não é simétrico ou harmonioso, uma vez que configuram significações de comunidades, de culturas e de experiências diferenciadas” (MAGALHÃES, 2004, p. 69).

Foi nessa perspectiva que busquei conduzir as reflexões durante as oficinas aqui focalizadas, o que foi fundamental para a transformação de suas representações, pois confrontaram-se conhecimentos oriundos do contexto cultural dos professores Terena e conhecimentos adquiridos tanto em sua formação superior como em sua prática profissional. Nos excertos abaixo, vê-se a forma como os professores refletem sobre a tradução:

Excerto 13

Onilda: Na hora de escrever o texto em Terena, depois que já tinha escrito em português, o que vocês fizeram? Ficaram tentando pegar o português e jogar aqui dentro do Terena? Por exemplo, “certa vez”, Terena não tem “certa vez”...

Genésio: Mais ou menos isso.

Onilda: Tentaram fazer isso?

Genésio: Tentaram colocar o Terena prá **TERENIZAR** o português.

Onilda: Terenizar o português?

Genésio: É.

Onilda: Então como vocês estavam tentando por o Terena no português?

Genésio: É, que é um problema muito sério.

Onilda: Não ao contrário, vocês estavam querendo por o português dentro do Terena.

Genésio: É.

Onilda: Terenizar o português.

Genésio: Encaixar, encaixar a estrutura do Terena no português.

Genésio: É prá colocar a estrutura do Terena, português com Terena, que é **IMPOSSÍVEL** porque o Terena tem uma estrutura e o português tem outra estrutura e, naquele momento, **ESQUECEMOS** de observar isso.

Embora o Prof. Aronaldo tenha chamado a atenção no início da tradução (Excerto 2) para o fato de que ela não seria mecânica, literal, os professores continuaram a fazer a tradução com tal representação, o que é explicitado, no excerto acima, pelo Prof. Genésio. O esquecimento referido por ele de que *o Terena tem uma estrutura e o Português tem outra estrutura* se deu, além do mais, porque razões de ordem cultural e identitária (interação falante/não-falante – solidariedade) e política (*Está muito claro que o tuiuiú é mais forte*) tiveram prioridade no momento da produção do texto. Somente durante a reflexão posterior, foi possível atentar para isso.

Excerto 14

Onilda: E agora, vocês acham que é mais fácil, então, produzir o texto em Terena?

Genésio: AGORA COMEÇANDO em Terena, a estrutura vai começando em Terena.

Oficina 05/11/05

O conflito instaurado durante a prática de biletamento em que foi produzido o texto “Kóho Yoko Hovôvo” possibilitou a construção do conhecimento defendido pela Profª Maria de Lourdes de que *é muito mais fácil redigir um texto em Terena e depois passar para o português*.

Conforme Magalhães:

“No quadro da formação de professores, esse conflito é aspecto fundamental da aprendizagem, pois propicia contextos para confrontação entre os conceitos provenientes da cultura popular e os conceitos científicos (VYGOTSKY 1930; AU 1990; MAGALHÃES e CELANI 2001), construindo um quadro para reflexão e crítica dos conhecimentos anteriores e de apropriação de novas significações “(MAGALHÃES, 2004, p. 69).

A apropriação de novas significações pôde ser vista por mim quando,

posteriormente, em janeiro de 2006, fizemos outras oficinas para produção dos outros textos que focalizavam temas escolhidos por eles, como meio ambiente, terra, educação, etc. A metodologia usada, então, foi inversa: (a) quem era falante de LI, produziu o texto primeiro em Língua Terena e depois o traduziu para a Língua Portuguesa e (b) quem tinha a língua portuguesa como língua materna escreveu o texto em português e um professor falante de LI traduziu-o para o Terena. As reflexões produzidas nessas oficinas, ocorridas em 2006, permitiram aos professores falantes de LI tomarem consciência dos recursos para a escrita existentes em Terena.

Embora desconstruída a representação inicial de que seria melhor começar a escrever em LP, os professores participantes dessa pesquisa observaram que escrever textos em LI também não é uma tarefa simples, como atestam os depoimentos a seguir, quando o Prof. Genésio, ainda durante a produção do texto “Kóho Yoko Hovôvo”, começou a mostrar que contar uma história escrevendo em Terena ainda é uma novidade para eles:

Excerto 15

Genésio: É um momento novo pra nós, já aprendemos a escrever, agora vamos inventar uma história, como nós estamos inventando, **é uma coisa muito nova, é uma NOVIDADE. [...]**

Celinho: Tem outra coisa também professora. A importância dessa questão de adequar a escrita. Por exemplo, quando é contada oralmente é bem diferente porque você conta e o segundo que está no diálogo pode perguntar se não entendeu, agora **já na escrita você tem que CONVENCER aquele leitor que o texto está embasado para que aquele leitor venha compreender o que está sendo escrito** dentro dessa história porque vai ser escrita pra ser compreendida por alguém. Essa é a diferença da escrita, do oral.

Genésio: Por isso deve ter essas discussões para que aquilo que a gente está tentando falar, tenha sentido e para que seja lido.

Celinho: Seria assim uma forma de utilização da língua indígena e como eu falei no encontro anterior, hoje nós somos falantes das duas. **Falar é uma coisa, mas produzir texto escrito pra divulgação de informação...**

Oficina 22/10/05

Durante a reflexão retrospectiva da oficina seguinte (05/11/05), o Prof. Celinho ampliou sua discussão e detalhou ainda mais a relação oral/escrito e suas implicações para a elaboração do texto, com o objetivo de discussão e uso na escola, como se vê no excerto a seguir:

Excerto 16

Celinho: Uma das preocupações nossas quando fizemos o texto aqui, **é que fosse um texto com sentido, que fosse COMPREENDIDO, por exemplo, por um aluno que lesse esse texto** e pudesse entender o que estava sendo colocado pro leitor porque **como eu falei aquela vez, no ORAL é diferente, você contar oralmente esse texto aqui, a segunda pessoa que esta, no caso no diálogo, pode ter problemas prá entender, mas pode perguntar pra pessoa que está narrando a história.** Por isso, no caso da escrita, nós tivemos essa preocupação de colocar um sentido e que tivesse um começo, meio e fim ... uma seqüência pra que fosse é...discutido, por exemplo, ser interpretado por um aluno, **talvez esse texto pudesse ser trabalhado na terceira série.** E com esse texto focar os personagens, incluir quantos parágrafos tem esse texto, o tipo do texto, tudo isso poderia ser trabalhado numa sala de terceira e de quarta série, com esse texto aqui que a gente conseguiu redigir em forma de história.

Oficina 05/11/05

Como se vê, as oficinas de produção de textos em Língua Terena também possibilitaram uma reflexão epistemológica (por parte dos professores) sobre a escrita. Os dados acima mostram que esses professores têm consciência de que a escrita não é uma “roupagem da fala”. O trecho abaixo de Vygotsky (1987) resume os conteúdos das falas acima dos professores Celinho e Genésio:

“[...] a escrita [...] é uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em especial [...] Na escrita, somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isto exige um distanciamento da situação real [...] A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. Esta última precede a fala interior no decorrer do desenvolvimento, ao passo que a escrita segue a fala interior e pressupõe a sua existência (o ato de escrever implica uma tradução a partir da fala interior). Mas a gramática do pensamento não é igual nos dois casos. Poder-se-ia até mesmo dizer que a sintaxe da fala interior é exatamente oposta à sintaxe da escrita, permanecendo a fala oral numa posição intermediária” (VYGOTSKY, 1987, p. 85-86).

A citação acima confirma o discurso do Prof. Celinho, que se refere à diferença existente entre o oral e o escrito causada pelo distanciamento (*por não estar presente em um “diálogo”*), o que faz com que a escrita exija maior detalhamento por parte de quem escreve para ser bem compreendida por quem a lê: *uma das preocupações nossas quando fizemos o texto aqui, é que fosse um texto com sentido, que fosse compreendido, por exemplo, por um aluno que lesse esse texto e pudesse entender o que estava sendo colocado pro leitor.*

A discussão sobre a escrita teve ainda outros desdobramentos, como se vê nos excertos analisados a seguir.

Excerto 17

Onilda: Então vamos discutir uma coisa que naquele dia o **Celinho falou que falar o Terena era uma coisa e escrever era outra**. Vamos conversar um pouco sobre essa relação aí do oral e do escrito, como vocês sentem isso em relação à língua Terena, qualquer um de vocês que quiser falar. [[Silêncio]]

Onilda: Pode falar Celinho, você que começou aquele dia.

Celinho: Por exemplo, na igreja católica tem **uma reza TRADUZIDA em Terena já**. Só que **difícilmente é lido**.

Onilda: Ah, e por quê?

Celinho: **E o interessante que todos participantes daquela igreja lá católica são falantes**.

Onilda: E por que eles não lêem?

Celinho: Porque eles não conseguem ler

Onilda: E por que não conseguem ler?

Celinho: **Porque eles não PRATICAM a leitura em Terena.**

Oficina 05/11/05

Resumindo a fala do Prof. Celinho, entendo que não basta ser falante para escrever em LI; é preciso aprender a escrever. Mas essa não era a representação desses professores quando ministrei a disciplina “Prática de Ensino de Língua Indígena”, no 4º ano do CNSI, em 2004. Naquela ocasião, eles questionaram a presença dessa disciplina no currículo do curso, pois como falantes fluentes de LI achavam que não precisavam “aprender a ensinar Terena”, mas sim Português. Para eles, “ensinar Terena” seria uma decorrência natural do fato de serem falantes fluentes de LI. No excerto abaixo, fica evidenciado que também para escrever em Terena, é preciso aprender, mesmo sendo falante¹⁰¹ fluente da língua.

Excerto 18

Onilda: Esse (ortografia) foi um problema pra construir o texto ou não?

Celinho: Acho que prá alguns sim. Tanto é que teve três que não estavam participando, só observando.

Onilda: E por que você acha?

Celinho: Ah, **por que falta essa de prática de escrita.** Isso aí também aconteceu comigo, que eu sou falante, mas só que quando comecei escrever....porque quando eu fiz o ensino médio aqui na cidade, a língua não era nem discutida.

Onilda: Aí você foi fazer o curso de magistério em nível médio e a já foi um impacto.

Celinho: Eu participei do curso em 97.

Onilda: Em 97, você começou a prática da escrita?

Celinho: Foi em 97, quando eu fazia o magistério.

Celinho: Na época não era professor ainda, o professor era o Prof. Genésio. Eu participei do curso, mas depois de um ano fazendo o curso eu comecei a trabalhar na escola. Aí eu me aprofundei mais e depois com o Curso Normal Superior Indígena que me envolvi mais na prática da língua na escola.

Oficina 05/11/05)

¹⁰¹ Conforme Garcia (2007, p. 120): “Inexiste, entre esse povo uma prática de leitura na língua Terena, até por falta de materiais relevantes culturalmente disponíveis” e em nota se refere a uma “tentativa de aprender Terena pela escola, na forma escrita, segundo pessoas da comunidade (jovens e adultos principalmente do sexo feminino), [...] com o MOVA. Segundo se soube por uma falante de Terena, participante do curso, havia ‘um professor de fora, mas que não soube dar seqüência às aulas de Terena, pois sabia teoria, mas não sabia como fazer na prática. Faltou orientação. Eles usaram cartilhas e livros, mas faltou um método para como prosseguir’”.

Percebe-se que o Prof. Celinho se comporta como um observador crítico, tanto com relação ao evento de biletamento (a reza traduzida) observado em sua comunidade (excerto 17), como com relação ao comportamento dos professores durante a elaboração do texto “Kóho Yoko Hovôvo” (excerto 18) e, ainda, com relação à sua própria história de aprendiz expressa também no excerto 18. Ele argumenta ser necessário aprender a escrever em Terena.

É importante observar que durante estas reflexões, não mais se discute a escrita do ponto de vista político, de exercício de cidadania, mas do ponto de vista de sua construção e de seu funcionamento, como mostra, ainda, o excerto a seguir:

Excerto 19

Onilda: Como falante da Língua Terena, como você disse já quase há dez anos com prática da escrita, qual a diferença maior entre falar e escrever?

Celinho: Eu acho que falar é uma coisa, escrever é outra coisa. Tem que ter preparo, tem que ter capacitação pra escrever.

Onilda: Por quê?

Celinho: É porque certas grafias, por exemplo é...o alfabeto Terena tem que ter esse domínio pra escrever tem que ter uma base em cima disso aí.

Onilda: Você acha que tem que ter uma base do alfabeto pra escrever?

Celinho: **Tem que ter uma base pra escrever.**

Onilda: Isso é na ortografia, mas e com relação ao desenvolvimento de uma idéia, por exemplo, vamos supor que você vai fazer um discurso na escola, oral, você vai falar, e você vai escrever um texto, o que você vê de diferente entre você falar e você escrever.

Celinho: Seria a organização de idéias. (...) ...porque na parte escrita você vai ter que colocar uma coisa que tenha sentido.

Onilda: Mas na fala também tem que ter sentido.

Celinho: **Tem, mas só que ali a gente pode falar e acrescentar algo mais, agora na hora de escrever tem que ser uma coisa bem, bem DETALHADA. Tem que ser detalhada pra dar sentido.**

Onilda: Pra não deixar dúvida, ficar claro...

Celinho: Ficar bem claro.

Conforme ele já havia explicitado nos excertos 15 e 16, é possível comparar o que diz, novamente, o Prof. Celinho (*Tem que ser detalhada pra dar sentido*) com o que diz Vygotsky (op.cit., p. 86) ao afirmar que o discurso escrito pressupõe um interlocutor distante, o que faz o locutor ser extremamente explícito no ato da comunicação:

“A escrita, ao contrário, tem que explicar plenamente a situação para que se torne inteligível. A passagem da fala interior, extremamente compacta, para a fala escrita, extremamente detalhada, exige o que se poderia chamar de semântica deliberada – a estruturação intencional da teia do significado” (VYGOTSKY, 1987: 86).

A meu ver, a fala do Professor Celinho é oriunda tanto de sua experiência de aprendiz de “escrever em Terena” como de seu conhecimento acadêmico adquirido em sua formação superior, quando se discutiu a teoria vygotskiana da construção da escrita. Assim, para esse professor, foi possível construir uma verdadeira práxis sobre a escrita, buscando compreendê-la tanto do ponto de vista de sua construção e seu funcionamento, como seu papel político.

Chamo a atenção novamente quanto à diferença entre esses professores e os sujeitos de pesquisa de Nincao (2003), professores com formação em nível médio, que não verbalizavam conhecimentos acadêmicos em seus argumentos sobre o porquê era melhor alfabetizar em Terena, mas expressavam opiniões com base nos resultados de sua prática (“porque é mais fácil”, “porque o aluno aprende mais rápido”). No caso desses professores com formação superior, vê-se que já internalizaram conhecimentos acadêmicos em seu discurso pedagógico.

Implicações cognitivas decorrentes de sua aprendizagem da escrita em Terena

são também apresentadas pelo Prof. Celinho, como se vê no excerto a seguir.

Excerto 20

Onilda: E você acha que de 97 quando você começou esse trabalho de escrever na língua, até hoje, nós já vamos pra quase dez anos, que você começou, nesse seu percurso o que você achou que foi importante pra se desenvolver?

Celinho: O que eu achei importante é a FACILIDADE para INTERPRETAR um texto.

Onilda: Em Terena?

Celinho: Em Terena e já pra traduzir pro português porque tenho muita facilidade.

Onilda: De traduzir pro português.

Celinho: Quando eu leio um livro, eu entendo como, eu leio uma vez, duas vezes, eu já capto o que está escrito

Onilda: Em português?

Celinho: É em português.

Onilda: E você acha que isso é por conta do seu conhecimento...

Celinho: Isso é influência do domínio na parte da escrita e da leitura do Terena. Isso eu ADQUIRI.

Onilda: Como você chegou a essa conclusão? Que a sua competência no Terena facilitou a leitura do português?

Celinho: Porque eu vejo nos colegas essa dificuldade de interpretar até mesmo pra preencher uma ficha de inscrição. Porque a leitura no próprio idioma influencia na hora de aprender outro.

Oficina 05/11/05

A fala acima do Prof. Celinho, *Porque a leitura no próprio idioma influencia na hora de aprender outro*, remete à Hipótese da Interdependência levantada por Cummins (1984) que relaciona a competência de um indivíduo na segunda língua à sua competência na língua materna. Com base nesse autor, Maher explica que “o sujeito que atingiu uma competência alta (...) na L1, (ao se defrontar com uma situação de exposição à L2, transfere

esta competência e, portanto, acelera o próprio processo de aquisição da segunda língua” (MAHER, 1991, p. 59). Conferir também em MAHER (2007a, p. 70).

Do ponto de vista da relação oral/escrito, é importante ressaltar que esta tese não objetivou focalizar as implicações do debate teórico a respeito dessa relação, mas chamo a atenção para o fato de que, a discussão centrada no código, conforme foi discutida aqui, deve ser vista também no contexto dos estudos de Street, (1984 em diante), Kleiman (1995), Signorini (2001), Marcuschi (2003), entre outros. Nesse sentido, Marcuschi (2003, p. 15) afirma que:

“Hoje é impossível investigar oralidade e letramento sem uma referência direta ao papel dessas duas práticas na civilização contemporânea. De igual modo, já não se podem observar satisfatoriamente as semelhanças e diferenças entre fala e escrita (o contraponto formal das duas práticas acima nomeadas) sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Assim, fica difícil, se não impossível, o tratamento das relações entre estas últimas, centrando-se exclusivamente no código. Mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais” (MARCUSCHI, 2003, p. 15).

Realizadas essas discussões, ressalto, ainda, que a escolha da história do Tuiuiú e o Sapo, como já visto, não ocorreu, simplesmente, com o objetivo de reproduzir/grafar uma história da oralidade (um mito) na modalidade escrita, mas para argumentar sobre sua situação política. Essa questão de se utilizar o gênero narrativo com função argumentativa é discutida por Magalhães (2007a) com base em pesquisa sobre formação continuada de professores de escola pública na cidade de São Paulo. A autora mostra como tais professores utilizavam o relato de alguma situação da sala de aula com valor de argumento e chama a atenção para:

“Pesquisadores que discutem a estruturação de discursos cotidianos orais e escritos que objetivam lidar com a contestação tensão e conflito e com diferenças de valores culturais e sociais salientes (E.G.KRESS, 1989 e WINDISH, 1990) apontam que estes discursos se organizam freqüentemente de forma diversa da lógica formal e são muitas vezes compostos por fragmentos narrativos, mais particularmente por relatos que têm a força de um argumento (MAGALHÃES, 2007a, p. 103).

Nesse sentido, a escolha dessa história mostra a forma como os professores Terena, com formação superior, buscaram “argumentar”, através de uma narrativa, sobre a situação de dominação a que estão sujeitos. Não porque não saibam argumentar com base em razões¹⁰² mas por uma questão de ordem sócio-cultural conforme o Prof. Genésio explica no excerto a seguir:

Excerto 21

Genésio: E ele (Prof. Eliseu) puxou também o assunto que, muitas vezes, a gente percebe que para os Terena é um assunto assim muito difícil de ser aceito no momento.

Onilda: Como que é seu Genésio?

Genésio: **É um assunto assim difícil de ser aceito no momento que fala de si porque os Terena preferem assim o presente. A história assim, muitas vezes, quase que não é importante, não é tratada.**

Onilda: A história do que já passou?

Genésio: Não, não, essas questões POLÍTICAS, essas coisas assim.

Onilda: Ah, tá.

Genésio: **Então prefere, eu percebo que é um assunto assim meio, assim meio chato de dizer. Ninguém, o próprio Terena não gosta de ouvir isso, não gosta de tratar essa questão de manipulação política.**

Onilda: Quer se preservar?

Genésio: Mas, mas aí também se for um texto pra convencimento também serve. **Já é um texto de convencer o povo Terena a PENSAR.**

Oficina 22/10/05

¹⁰² Mas, para a autora acima citada “(...) o relato com valor de argumento por não ter apresentado justificativas que, com base em razões claramente estabelecidas, propiciassem um espaço para auto-questionamento, reflexão e transformação não se constitui como local de negociação de novos saberes” (MAGALHÃES, 2007a, p. 113). Para ela, é importante a argumentação claramente estruturada, sendo isso crucial para o contexto de formação de professores.

Um outro papel que a escrita assume, neste momento, para os Terena relaciona-se à sua organização discursiva de não-confronto.

Nesse caso, é possível observar outro papel para a escrita, relacionado à organização discursiva de não-confronto dos Terena. O uso da narrativa com função argumentativa tem o objetivo de explicitar e discutir as relações de poder, que são invisibilizadas entre eles. Não sendo o assunto tratado socialmente de forma aberta, o Prof. Genésio preferiu tratá-lo através da narrativa para desta forma “convencer o povo Terena a pensar”, a refletir sobre sua situação de dominação. Mas esta decisão foi tomada como uma estratégia cultural e não por uma incapacidade em argumentar “com base em razões” como já se viu até aqui: *Sobre o fundo dessa história, isso aí retrata o poder...*

Conforme Marcuschi (2001, p. 34):

“A escrita é muitas vezes usada para evitar as ameaças possíveis numa interação face a face. [...] Simplesmente ocorre que ela funciona como uma outra forma de mediação para transmitir recados que de outro modo trariam uma escalada de agressões”.

Dessa forma, a escolha dessa história como conteúdo para esse evento comunicativo de biletramento pode ser explicada como uma forma de tratar *um assunto assim muito difícil de ser aceito no momento*. E isso permite entender também o uso do texto escrito em um momento de tensão no Acampamento Mãe Terra.

Finalizando esta seção, ressalto que nas condições de produção de textos em LI, vários fatores competiram nas falas dos professores com relação à decisão de primeiro se fazer o texto em LP: a questão identitária - **a solidariedade entre falantes e não-falantes**, a questão política - **aprender a LP para não ser “engolido”** e finalmente a questão

propriamente lingüística - **porque é mais fácil de escrever**. Nesse processo, a decisão de fazer o texto primeiro em LP que foi de ordem identitária, política e cultural, posteriormente, foi confrontada com as limitações/possibilidades lingüísticas, decorrentes da dissimilaridade entre as línguas e do processo de reflexão feito durante as oficinas que fez os professores reconhecerem que teria sido melhor produzir o texto primeiro em LI.

Nesse sentido, não teria sido produtivo impor a produção do texto em LI no início, pois era necessário que os professores desconstruíssem suas representações a partir do processo reflexivo levado a cabo durante as oficinas. Assim, entendo que para o desenvolvimento de práticas de biletamento entre os Terena, é preciso haver um trabalho de formação contínua de professores indígenas, crítico e reflexivo, colocando em confronto representações sociais sobre a língua e sobre escrever na língua. Magalhães (2007a, p. 98) destaca “a formação contínua de professores como um local de conflito e de tensões em que discursos histórico-culturais e institucionalmente situados competem na constituição do professor como profissional”.

Para encerrar esta seção, passo a palavra à Profª Maria de Lourdes que, como falante fluente de sua língua materna, busca equacionar discursos histórico-culturais e os conhecimentos advindos de sua formação e experiência profissional.

Excerto 22

M Lourdes: É mais fácil como eu já disse pra senhora desde a universidade, **é mais fácil escrever o texto em Terena, traduzir para o português do que eu pegar um texto em português e PASSAR para o Terena.**

Onilda: Por quê?

M Lourdes: Sei lá, parece que o meu pensamento em Terena fica mais fácil de acompanhar em português, por causa dessas diferenças de palavrinhas aqui porque eu tenho que ficar pensando em Terena como é que é essa palavra aqui, entendeu professora? **Agora, quando eu construo meu texto em Terena, aí eu já sei que palavra colocar.**

Entrevista 05/11/05

5.2 A questão da variação sociolingüística na língua Terena

Eu acho que quando se trata de questão de educação escolar tem que ser palavra chique.
(MARIA DE LOURDES ELIAS)

A discussão do tema da variação sociolingüística iniciou-se a partir da reflexão feita pelos professores quanto ao uso do texto na escola. No excerto abaixo, o Prof. Celinho introduz a questão.

Excerto 23

Celinho: ...porque hoje, os Terena têm as suas GÍRIAS também e nesse texto tivemos essa preocupação de colocar as palavras pensando assim numa linguagem que talvez pudesse ser trabalhada na escola.

Oficina 05/11/05

Como resposta à minha pergunta, feita logo a seguir, se o texto estava escrito na língua mais padrão ou popular, o Prof. Celinho afirmou: *Eu acho que está no popular*. Na discussão iniciada, a partir daí, ficou novamente visível a polarização entre a professora Maria de Lourdes, defendendo o ponto de vista lingüístico, e o Prof. Genésio, o ponto de vista social e político, como se pode ver nos excertos a seguir:

Excerto 24

M. Lourdes: No meu pensamento, eu acho que, tratando de questão de aprendizagem, **tem que ser linguagem PADRÃO.**

Onilda: Na escola?

M. Lourdes - Na escola, prá gente estar construindo realmente como deve ser, até mesmo pra estar produzindo material didático, tem que começar na escola já o texto simples, mas padronizando as palavras sem ser popular. **Não é Genésio?**

Oficina 05/11/05

A resposta do Prof. Genésio é extremamente cuidadosa por ser um assunto contencioso, como já apresentado em Nincao (2003). Ao longo de sua fala vai, diplomaticamente, encaminhando a discussão para a questão política.

Excerto 25

Genésio: Essa questão da língua, a escolha do como tem que ser na escola, eu acho que tem que ser considerada agora, **porque sempre eu penso na construção, em PROCESSO, nós estamos em processo de construção da política lingüística do povo.** E essa política que está sendo trabalhada agora, começa pelos professores indígenas. E eu creio que está presente essa questão, a preocupação do padrão. **Mas é... no momento** como estamos, temos que pensar o processo, a etapa dessa construção, eu creio que já deve caminhar junto essa preocupação do padrão, mas ainda na etapa inicial da nossa discussão sobre a política lingüística do povo Terena, que hoje todo mundo está envolvido, **a gente vê que toda a comunidade tem a sua forma de falar DIFERENTE uma da outra, Bananal, Cachoeirinha,** mas eu acho que não está errado já ficar pensando em padrão.

Oficina 05/11/05

No excerto abaixo, fica explicitado que os dois professores têm posicionamentos diferentes sobre essa questão:

Excerto 26

Onilda: O Sr. acha que já pode pensar em padrão..

Genésio: Sim, nesse momento, por enquanto nós estamos num PROCESSO.

Onilda: Mas por enquanto deixar o popular não é problemático.

Genésio: Não há problema. **Mas a construção de um padrão é a PREOCUPAÇÃO da Prof. Lourdes.**

M. Lourdes: É.

Oficina 05/11/05

A fim de despolarizar a discussão, chamei os outros professores, entre eles, a Profª. Luzinete afirmou: *Eu trabalho oralmente porque eu trabalho prá primeira série, mas eu acho que seria viável a gente manter o padrão.*

No excerto a seguir, referindo-se ao texto “Kohó yoko Hovôvo”, o Professor Genésio, sem meias palavras mais, afirmou:

Excerto 27

Genésio: É natural que vai ter CRÍTICA. Todo mundo critica devido a essa não existência do padrão. Não existindo padrão, essa forma de falar vai receber critica de outros Terena que discutem achando que já tem o padrão.

Onilda: Qual é o padrão?

Genésio: Padrão é uma forma, é a estrutura correta, a colocação, a maneira de falar. A gente percebe que **tem muitos Terena que brigam porque “esse aqui está errado”, “não sei o que lá”, “não é o padrão”, mas a gente pergunta qual é o PADRÃO? Não tem padrão.** Eu defendo que ainda não existe padrão. Agora existem as diferenças. Quando eu falo do padrão, eu estou querendo dizer sobre a construção organizada de gramática coisa assim.

Oficina 05/11/05

Como se vê, o Prof. Genésio demonstra compreender o problema da variação lingüística e faz uma análise correta com relação à não existência de um padrão para o uso social da escrita da língua Terena: *mas a gente pergunta qual é o padrão? Não tem padrão. Eu defendo que ainda não existe padrão. Agora existem as diferenças.* E tem clareza de que ela (a variação) é fonte de conflito: *A gente percebe que tem muitos Terena que brigam porque “esse aqui está errado”, “não sei o que lá”, “não é o padrão”.*

A diversificação é parte intrínseca do estatuto de uma língua no interior de uma

sociedade (RAJAGOPALAN, 1998, BAGNO, 2007 entre outros) e a constituição de uma norma-padrão, só pode ser determinada social e politicamente (BRAGGIO, 2000, CALVET, 2002; BEREMBLUM, 2003, BAGNO, 2007). Esse processo leva à escolha de uma variedade dialetal que pode ser determinada por algum fator externo à língua, fator esse normalmente de ordem político-social e ideológica, podendo ser fonte de conflito ou resultado de um consenso em uma determinada comunidade lingüística.

Com relação a esse tema, Cavalcanti (2001b) também afirma ser conflituoso o processo de escolha de uma ortografia ou de uma variante:

“Além do mais, os professores índios apenas recentemente estão se familiarizando com a versão escrita de suas línguas nativas. De fato de ser recente deriva uma relação de cuidado e fascinação com o novo, por um lado, e de conflito por outro, com a língua escrita que, às vezes, esbarra na escolha da ortografia a ser utilizada quando há mais de uma versão para a descrição da língua e essas versões representam variantes - sem o fator prestígio estabelecido - da língua em questão” (CAVALCANTI, 2001b:109-110).

Esse problema foi abordado em Nincao (2003) quando discuti o ensino da língua Terena nas aldeias de Aquidauana e mostrei a existência de um conflito sociolingüístico entre Cachoeirinha (Miranda) e Bananal (Aquidauana). Um membro da elite Terena da região de Aquidauana contestou a validade das cartilhas em língua Terena dizendo que os informantes escolhidos no trabalho de descrição lingüística não foram “os melhores informantes¹⁰³” e disse: *Essa não é a nossa língua* (vide NINCAO, 2003, p.86). Conforme Bagno (2007, p. 89) “quem está no poder vai querer impor o seu modo de falar a todo o resto da população”.

¹⁰³ Os informantes eram da Aldeia Cachoeirinha.

No excerto anterior (27), dois conceitos são apresentados pelo Prof. Genésio: o de padrão e o de normalização. Por padrão, ele entende ser “uma forma, é a estrutura correta, a colocação, a maneira de falar”. Conforme Bagno (2007) “norma-padrão” é um “produto cultural, modelo artificial de língua criado justamente para tentar “neutralizar” os efeitos da variação, para servir de padrão para os comportamentos lingüísticos considerados adequados, corretos e convenientes” (op.cit., p. 38). O conceito de normalização aparece em sua fala, quando explica: *quando eu falo do padrão, eu estou querendo dizer sobre a construção organizada de gramática coisa assim*. Conforme mostram vários autores (MORI, 1997, p. 30, 2001; MONSERRAT, 2001/2006, HORNBERGER, 2003) para a implementação da escrita em LI, é necessária sua normalização que vem acompanhada da produção de dicionários, gramáticas, cartilhas, etc.

Ao discutir a relação entre dialeto, língua e nação, Haugen (2001:105) pergunta: “Como um vernáculo, uma “língua não desenvolvida”, se desenvolve num padrão, numa “língua desenvolvida”? Entre outros argumentos, o autor afirma que uma exigência significativa e crucial é que ela seja escrita (op.cit.: 107). Mas isso exige uma codificação que para o autor “pode ser definida como “*variação mínima na forma*, e a elaboração como *variação máxima na função*” (grifos do autor), mas alerta que essas são metas ideais (op.cit., p.110). Essa idéia aponta para a construção de uma língua homogeneizada. Ocorre, portanto, como discutido no capítulo III, um novo processo de homogeneização das línguas indígenas, não mais através da ação catequética, mas por outros agentes, principalmente por educadores e pesquisadores que, ao introduzir sistemas e práticas de escrita das/nas línguas indígenas, têm levado à criação de línguas indígenas padronizadas com status de língua nacional de um povo, situação análoga à formação dos

Estados na Europa durante a Idade Moderna, conforme discutem Decrosse (1989) e Beremblum (2003).

Essa é uma questão complexa porque a diversificação não é facilmente operacionalizada na escrita. César e Cavalcanti (2007) trazem para o cenário da diversidade lingüística a necessidade de:

“Deslocarmos essa concepção teórica de língua reificadora, que repercute, de maneira tão contraditória, nas concepções dos grupos com que trabalhamos; se professores e teóricos procurarem sob o manto da “língua” a multiplicidade e complexidade lingüística e cultural natural em qualquer comunidade ou sujeito falante, ao invés de procurar a “unidade” na diversidade; se encarmos realmente o múltiplo, as “misturas”, as diferenças, ao invés de buscar as semelhanças estruturais para justificar uma pretensa “unidade sistemática da língua” ou mesmo um sistema que incorpore a variabilidade; se entendermos como multilingüismo o que chamamos de variação dialetal, seria mais fácil compreender e trabalhar com a pluralidade cultural dos usuários das escolas brasileiras. Seria mais fácil perceber, como nos diz Latour (1997), os inúmeros híbridos gerados pelo estatuto da nossa constituição moderna, dos quais não escapam nem os nossos povos indígenas, por mais isolados e à margem que estejam (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007, p. 61,62).

Fishman (1996, p. 2) alerta para o fato de que a “perda de um dialeto representa tanto a perda de autenticidade quanto a perda de uma língua”, já que “os dialetos eram diferentes porque havia também outras diferenças” como costumes, explica o autor, que também acabam sendo perdidos. Ainda do ponto de vista identitário, conforme discute Maher (2006c, p.172) “pequenas diferenças dialetais podem ser simbólicas de fronteiras identificatórias importantes para um subgrupo: variedades de uma mesma língua são, afinal, diferenças que comunicam diferenças”. A esse respeito, Mori (1997) propõe a utilização de uma escrita polilectal, “isto é, uma escrita que seja comum para todos os dialetos, tanto sociais como regionais” (MORI 1997, p. 29,30).

Cada vez mais se possibilita constatar que a presença da língua indígena na

escola, importante conquista dos povos indígenas brasileiros, não deve ser vista de uma forma simplista, mas sim cuidadosa, porque se a nova política de educação escolar indígena pretende “pró-vitalizar” (HORNBERGER, 2005b) as línguas indígenas dando-lhe novo estatuto social e político, não pode, ao fazer isso, promover o apagamento de sua diversidade. Como encarar esse desafio?

Para o Prof. Genésio, a solução para encarar esse desafio é a realização de uma convenção para se discutir a questão: *Eu entendo que prá existir um padrão deve ter uma convenção dos Terena onde vai ser aprovado o que vai ser o padrão*. Porém, se a solução parece ser socialmente viável, politicamente é difícil. Sabe-se que o caminho da convenção para solucionar problemas de variação lingüística não é viável. Por saber que a questão é contenciosa, conclui: *como não tem essa convenção, não temos ainda uma convenção prá....* Entendo, portanto, que não existe ainda uma solução à vista em referência à convenção.

Ao discutir convenção para um padrão da língua inglesa, Haugen (2001) informa que “escritores ingleses do século XVIII debateram se deveria ser criada uma academia inglesa para regular a língua”, mas como a idéia veio da França foi rejeitada porque “os ingleses não queriam reproduzir algo que consideravam como uma ‘tirania’ francesa” (op.cit., p.109). Analogamente ao exposto, compreendemos que ocorre uma rejeição similar dos Terena à realização dessa convenção (já que há muitos anos se discute isso, mas não acontece) como se fosse uma resistência à “tirania” brasileira, ou seja, essa padronização não seria vista como uma necessidade da língua Terena, mas como uma exigência escolar da “sociedade brasileira”.

Para entender esse quadro sociolingüisticamente complexificado, remeto,

novamente, a discussão a César e Cavalcanti (2007, p. 51) com relação “aos conceitos de língua, calcados num paradigma estabilizado do ponto de vista político, mas também científico”. Tal situação pode ser observada em relação aos discursos de dois professores nesta tese: Prof. Genésio, que argumenta o seu ponto de vista político e Prof^a Maria de Lourdes, o “lingüístico stricto sensu” (op.cit., p. 47).

As autoras citadas propõem realocar, a partir do espaço político, “a compreensão do conceito de língua, tentando redimensioná-lo no âmbito acadêmico”. A metáfora do “caleidoscópio”¹⁰⁴ é cunhada, então, por César e Cavalcanti (2007) como forma de traduzir uma nova definição teórica do conceito de língua mais voltada para “as práticas etnográficas em contextos das minorias, na perspectiva, dentre outros, dos estudos pós-colonialistas” (op. cit., p.46). Assim, a figura do caleidoscópio:

“Parece uma imagem feliz para deslocar as concepções de língua das concepções de nação e território estabilizadas politicamente e de níveis hierárquicos, num caso e num outro, totalidades que se mantêm como “grande narrativa” (grifos das autoras), justamente por conta de um arcabouço teórico anacrônico” (CÉSAR e CAVALCANTI 2007, p. 61).

As implicações dessas novas reflexões para a questão da variação lingüística da língua Terena, conforme é abordada nos dados desta tese e nesta seção, associadas às novas conformações sociais pós-modernas e globalizadas, indicam-nos que é preciso rever “o que chamamos de variação dialetal”, entendendo-a como “multilingüismo” (CÉSAR e

¹⁰⁴ “Nossa metáfora de caleidoscópio inclui o movimento da mão que move o objeto constantemente para posicioná-lo de acordo com a luz, para que se possa ver as imagens de forma nítida, mas sempre em mutação. Isso nos remete a um olhar sobre a língua (gem): não é possível entendê-la de modo “estático”, olhando apenas os pedaços e segmentos que constroem as formas descontextualizadas, fora do líquido que os movimentam/(dê)s organizam, longe da mão que gira o caleidoscópio e da luz que atravessa e (de) compõe a imagem e modula o brilho, a cor e a sombra.” (César e Cavalcanti (2007:45).

CAVALCANTI, 2007, p. 62). Esses posicionamentos, a meu ver, aliviam a pressão ideológica imposta sobre contextos de multiculturalismo e multilingüismo com relação à “necessária” eleição de uma variedade como padrão e a seu “necessário” domínio. Em tal contexto, desloca-se o foco da questão da variedade lingüística e da busca de um “padrão” e torna-se muito mais relevante “considerar as reais necessidades comunicativas do aprendiz para poder determinar em qual dialeto ele precisa desenvolver suas diferentes competências” (MAHER, 2007a, p. 82).

Entre os Terena, há também uma pressão advinda de sua estratificação social e de seu percurso histórico, o que torna a questão bastante contenciosa entre duas aldeias citadas pelo Professor Genésio no excerto 25: Bananal e Cachoeirinha. Conforme Haugen (op. cit.):

“Escolher qualquer vernáculo como norma significa favorecer o grupo de pessoas que falam esta variedade. Isso lhes dá prestígio como portadoras da norma e uma dianteira na corrida pelo poder e pelos melhores cargos. Se já existir uma elite reconhecida com um vernáculo característico, sua norma quase inevitavelmente prevalecerá. Mas onde houver grupos de pessoas socialmente coordenados dentro da comunidade, em geral distribuídos regional ou tribalmente, a escolha de qualquer um encontrará resistência dos demais. Esta resistência provavelmente será mais forte quanto maior for a distância lingüística dentro do grupo. Frequentemente, pode ser uma questão de solidariedade versus alienação: um grupo que sente intensa solidariedade está disposto a superar grandes diferenças lingüísticas, enquanto um grupo que não a sente fica alienado por diferenças relativamente pequenas. Onde as transições são graduais, pode ser possível encontrar um dialeto central que medeie entre os extremos, aquele que será o mais fácil de aprender e o mais condutivo à coerência do grupo” (HAUGEN 2001, p.112, 113).

Nesse sentido, pequenas diferenças lingüísticas associadas a grandes divergências sócio-políticas situam os Terena em uma relação de alienação e não de solidariedade. Por essa razão, a atitude do Prof. Genésio ao fazer o texto primeiro em

português por causa dos não-falantes, significa seu desejo de que a diferença lingüística não seja um fator de conflito, mas de união, de solidariedade, já que demonstra em suas reflexões uma grande preocupação com o “Projeto de Futuro do Povo Terena”.

Para compreender essa polaridade de ordem político-social entre as aldeias Bananal, da área indígena de Aquidauana, e Cachoeirinha, da área indígena de Miranda, é preciso buscar dados na História. O trabalho de descrição lingüística foi, inicialmente, centralizado em um local chamado União¹⁰⁵ na região de Miranda, para onde havia se deslocado parte da liderança da Aldeia Bananal por causa de um conflito entre lideranças (cf. OLIVEIRA, 1976 e informações colhidas). Nessa época, o SIL iniciou o trabalho de descrição lingüística fixando-se em União e não no Bananal, onde se localizava a sede da Missão SAIM.

Para a liderança que permaneceu no Bananal, a perda do controle sobre o trabalho que visava à escrita da língua Terena, simbolicamente, significava prejuízo político, o que fez com que essa liderança passasse a dizer que somente a LI falada no Bananal era o Terena “puro” que repercute até hoje. Centralizado o trabalho de descrição na chácara União, os falantes de Cachoeirinha contribuíram no trabalho de descrição lingüística por ser a aldeia do Município de Miranda com mais falantes da LI. Por isso, o Prof. Genésio preocupou-se em alertar para o fato de que o texto do Tuiuiú ia passar por

¹⁰⁵ UNIÃO é o nome de uma chácara comprada pelo líder que saiu da aldeia do Bananal. Essa chácara fica na periferia de Miranda, próxima à aldeia Cachoeirinha. É importante salientar que o trabalho de evangelização protestante realizado entre os Terena pela MISSÃO ISAMU/SAIM e o trabalho de descrição lingüística com objetivo de tradução da Bíblia feito pela SOCIEDADE INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA (SIL) foram autônomos, ou seja, enquanto a MISSÃO SAIM fixou sua sede em Taunay, distrito de Aquidauana, próximo às aldeias (Bananal, Ipegue, Lagoinha, Água Branca, Imbiruçu), o SIL fixou-se, inicialmente, na Chácara União em Miranda, o que dissocia o trabalho de evangelização do trabalho de tradução da Bíblia e tem implicações políticas para o conflito sociolingüístico aqui discutido.

críticas: uma forma diplomática de se referir a esse conflito sociolingüístico de caráter político.

Braggio (2000) também mostra que “a escolha de uma variedade para representar uma língua por escrito não o é exatamente por razões lingüísticas, mas, sobretudo políticas e socioculturais”. Ela apresenta a questão entre os Xerente como de conflito de gerações, afirmando que “há conflitos entre gerações sobre a “verdadeira língua” e qual a variedade virá a ser escrita” (op.cit., p. 35).

No caso dos Xerente, chegou-se às seguintes constatações:

“[...] - há um conflito entre gerações que se desvela e se aprofunda quando da instauração da escrita, no que diz respeito às diferentes variedades da língua Xerente, se levarmos em conta que o Xerente está sendo utilizado, pouco, é verdade, para contar por escrito algumas histórias desse povo e poderá, a longo prazo, vir a preencher outras funções da escrita, ainda potenciais. Adotar uma das variedades, neste momento (grifos da autora), implica em legitimar uma ou outra geração, o que trará, de meu ponto de vista, consequências para as relações entre eles, acentuando o conflito já existente” (BRAGGIO, 2000,p. 34).

Essa é também a razão da não realização da convenção proposta pelo Prof. Genésio, principalmente, levando-se em conta a “diplomacia” Terena. Nesse contexto conflituoso, qual seria o fator extralingüístico eficiente no estabelecimento de uma variedade lingüística aceita social e politicamente? Para a Prof^a. Maria de Lourdes, esse papel cabe à escola. Sua afirmação veio como resposta à pergunta que lhe fiz sobre a existência de um dialeto popular e um dialeto mais formal dentro da LI; se considerava o texto em questão escrito em Terena mais formal que popular. No excerto a seguir, ela fala da existência de um Terena *mais chique*:

Excerto 28

M. Lourdes: Acho que tem que ter mais cuidado um pouquinho porque a nossa linguagem é igual ao português, que tem palavras populares e o Terena também. **Tem coisa na hora de escrever que é mais CHIQUE, vamos dizer assim.**

Onilda: E esse mais chique, ele existe também na fala de algumas pessoas?

M. Lourdes: Existe.

Onilda: Então existiria esse mais chique na fala de algumas pessoas. E esse texto não estaria retratando esse mais chique, ou seja, escrever com elegância?

M. Lourdes: Isso. **Eu acho que quando se trata de questão de educação escolar tem que ser palavra chique.**

Entrevista 05/11/05

Mas diante da minha insistência em saber se *haveria um grupo social que dominaria mais esse mais chique*, ela respondeu: *Então professora, eu acho que devia partir da escola, os próprios alunos deveriam começar a usar as palavras padronizadas.*

Mas ainda insisti: *Mas quem fala essas palavras aí no dia a dia?*

No excerto a seguir, assumindo a identidade de acadêmicos, a Prof^a Maria de Lourdes mostra que os universitários *sabem falar de maneira bem clara*:

Excerto 29

M. Lourdes: Ah, no dia a dia? [[pausa]] **Na minha visão, hoje, nós, os UNIVERSITÁRIOS, estamos conversando mais, é... claro no Terena** para que a população entenda porque muitas pessoas na educação, quando tem reunião dos pais, a gente tem que ser bem claro para os pais entenderem o que nós queremos, quando a gente trata de questão da educação escolar indígena. Existe também uma linguagem que todo mundo usa lá, mas ia ficar um pensamento vago, vendo que não está bem claro. **Entre os Terena tem que estar bem claro.**

Entrevista 05/11/05

Portanto, a formação superior desses professores também influencia no estabelecimento de uma variedade lingüística de prestígio a ser veiculada pela escola e agrega, também, um ponto de vista político e ideológico, para a questão. Quando olhamos para a história, vemos uma diversidade de fatores que conferiram prestígio a determinadas variedades lingüísticas.

Conforme Haugen (2001, p. 99), no caso da Grécia, por exemplo, “as diferenças entre os dialetos foram eliminadas em favor de uma única língua triunfante, baseada no dialeto do centro cultural e administrativo dos gregos”. Bagno (2007) afirma que a variedade de francês da região de Paris se transformou na língua francesa, a língua falada pelos reis de Castela se transformou na “língua espanhola”, o castelhano, e “a variedade de português da região central de Portugal (entre Coimbra, primeira capital do reino, e Lisboa, capital desde 1385) é que vai se transformar na norma do português” (op.cit., 2007, p. 89).

Sichra (2003) apresenta uma discussão sobre o surgimento de um idioma quéchua oficial onde mostra como uma variedade de Cuzco passou a ser considerada standard. Ela afirma que “a intensa campanha para a expansão do cuzquenho levou a supor-se mais tarde que o quéchua teve sua origem em Cuzco” (op.cit., p. 101). Para a autora, esse fato teve como consequência a depreciação dos dialetos quéchua do Peru central, por serem considerados como um quéchua defeituoso (idem, ibidem).

No caso dos Terena, fatores extralingüísticos de caráter histórico, político, cultural, social e identitário compõem um quadro complexo para a constituição de uma norma padrão, uma língua nacional, a ser veiculada pela escola, principalmente, tendo em vista a disputa entre Bananal e Cachoeirinha. Por essa razão, é viável entender esse

contexto a partir da proposta de multilingüismo (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007, p. 62). É o que já está fazendo a Prof^a Maria de Lourdes quando se preocupa com a questão a nível local, ao defender que, para a Escola da Aldeia Cachoeirinha, o uso do dialeto dos universitários é o ideal, apesar de que tal fato aponta para uma complexa questão de poder nas relações sociais entre “acadêmicos” e os outros. Nesse sentido, Maher (2007a) afirma que “no interior de qualquer comunidade de fala, independente de qual seja a variedade em questão, há exigências quanto às competências no uso da linguagem, competências essas que cabe a escola ajudar o aluno a desenvolver” (op. cit., p. 82).

Mas se é possível considerar como equacionado o impasse nas variantes sociolingüísticas, outra questão se avizinha como desafiante também para os professores Terena, tanto para sua produção textual em LI como para seu ensino na escola. Na próxima seção, discuto as implicações de aspectos suprasegmentais para a escrita em língua Terena.

5.3 O suprasegmental e o sistema de escrita em língua Terena

Embora o presente trabalho não vise à descrição lingüística, esta seção tem como objetivo apresentar as implicações de aspectos suprasegmentais¹⁰⁶ e a representação do sistema de acentos da língua Terena como problemático para a produção de textos em LI. O problema foi, inicialmente, identificado pela Prof.^a Maria de Lurdes, durante a já citada entrevista, quando perguntei-lhe se achava que o texto “Kóho Yoko Hovôvo” era de

¹⁰⁶ Conforme Cristófaró Silva (2003:78) “os aspectos suprasegmentais de uma língua definem os traços prosódicos que são relevantes para a análise lingüística da fala”, como “tons e acentos” (op. cit.: p. 205).

fácil leitura. Sua resposta abaixo mostra como o sistema de acentos¹⁰⁷ é problemático na produção de texto em LI:

Excerto 30

M. Lourdes: Não é tão fácil assim professora, a gente tem que ler com calma prá poder fazer a leitura bem correta.

Onilda: Por quê?

M. Lourdes: É por causa da **ACENTUAÇÃO**, a dificuldade na **acentuação**. Falar a gente fala bonito, mas em uma leitura, a gente tem que acompanhar a acentuação, senão as palavras ficam sem sentido, a frase fica sem sentido.

Entrevista 05/11/05

No diálogo que se seguiu, ficou ainda mais clara a importância do acento:

Excerto 31

Onilda: Qual o problema de acentuação?

M. Lourdes: É o que dá sentido à palavra

Onilda: Quer dizer que uma das coisas que interfere na leitura deste texto é a questão da acentuação, porque na língua Terena ela tem uma função distintiva, de fonema, trocando o acento, troca o significado.

M. Lourdes: Sim.

Onilda: E aí dificulta a leitura totalmente?

M. Lourdes: Aí fica sem sentido a frase, até mesmo os professores têm dificuldade.

Onilda: Então o tema da acentuação é de extrema importância para a produção de texto em língua Terena?

M. Lourdes: Muito importante.

Entrevista 05/11/05

¹⁰⁷ Para discussão da acentuação na língua Terêna vide John T. Bendor-Samuel "Stress in Terêna", (Transactions of the Philological Society for 1962), Oxford (Inglaterra), 1963, págs. 105-123, IJAL. Outros estudos publicados sobre a língua Terêna são: John T. Bendor-Samuel, "Some Problems in Segmentation in the Phonological Analysis of Terêna", Word 16:348-355 (dez. , 1960); John T. Bendor-Samuel, "A Structure Function Description of Terêna Phrases"; 59-79 (primavera, 1963); Muriel Ekdahl e Joseph E. Grimes, "Terêna Verb Inflection", IJAL 30:261-68 (julho, 1964); Dale W. Kietzman, "Tendências de ordem lexical de aculturação lingüística em Terêna", Revista de Antropologia 6:15-21 (junho, 1958), IJAL (1961). Charles L. Eastlack, "Terêna (Arawakan) Pronouns", IJAL 34:1-8 (janeiro, 1968).

A Profª Maria de Lourdes demonstra ter construído uma consciência metalingüística que lhe permite compreender a função distintiva do acento na LI. Essa função distintiva é produtiva nos diferentes níveis da língua Terena: fonológico, morfológico, sintático, como se vê na citação abaixo:

“O sistema de acentuação em Terêna é da maior importância, pois se relaciona com funções gramaticais. Abrange todas as classes de palavras: substantivos, verbos, advérbios, adjetivos e conjunções” (BUTLER & EKDAHL, 1995, p.2).

Conforme Butler e Ekdahl¹⁰⁸, “há duas posições *de* acento tanto para substantivos como para verbos. Nos substantivos, elas se relacionam com posseção”. Essas posições se referem ao lugar do acento e definem classes. Assim, na classe chamada “1-3”, para substantivo, em que o possuidor é definido, o acento cai na 1ª posição (1ª sílaba). Exemplo: **ípovo (roupa dele)**. Quando o possuidor é indefinido, o acento cai na 2ª posição (3ª sílaba), acrescentado pelo sufixo **ti**. Exemplo: **ipovóti (roupa de alguém)**. Os verbos também são classificados com base na posição do acento. Por exemplo, o acento na 1ª posição (1ª sílaba) é usado para dar ênfase ao objeto do verbo ou para indicar ação pontual, contrastando com a ação durativa ou progressiva ou para marcar a forma do verbo que corresponde ao infinitivo em português. Com o acento na 2ª posição (3ª sílaba), a ênfase da ação durativa recai sobre o “sujeito ou cláusula temporal que corresponde ao ‘quando’ em português” (BUTLER e EKDAHL, mimeo, s.d, p.1,2).

Da mesma forma, a ausência do acento também é distintiva; por exemplo, o verbo **nikôti** (ele está comendo) como intransitivo leva acento circunflexo, mas seguido de

¹⁰⁸ “Alguns Pontos Salientes Sobre a Fonologia e Gramática da Língua Terena”, publicação em mimeo, sem data.

objeto (transitivo) **lapâpe** (beiju), perde o acento, apontando para o fenômeno da ergatividade (CRAIG GRINEVALD, 2000, p. 44,45), nesse caso marcada através da ausência/presença do acento.

Exemplo:

Nikoti lapâpe. (Ele está comendo beiju).

Nikôti. (Ele está comendo).

Toda essa complexidade constitui-se em um desafio para os professores Terena. Na discussão posterior à entrevista, realizada com todo o grupo sobre as dificuldades encontradas na tradução do texto para LI, outros professores também apresentaram o acento como um problema:

Excerto 32

Genésio: Eu creio que outro problema é a acentuação. Pra mim é uma dificuldade...

Onilda: E na hora da construção do texto, também houve essa dificuldade, seu Genésio?

Genésio: Houve...

Onilda: O que você acha, M. Lourdes?

M. Lourdes: Como eu já tinha falado pra senhora na entrevista, a questão maior entre nós os Terena, professores até mesmo para os alunos, é a questão da acentuação. **Porque falar a gente fala e escreve, consegue até escrever, com dificuldade também escreve do jeito que fala, mas e a acentuação?** Aí fica pra trás, não sabe onde que coloca, qual o acento é certo, se é acento agudo, se é glotal ou não, aí fica aquela dúvida.

Oficina 05/11/05

Para o Prof. Genésio, é importante ter um conhecimento técnico para que se

possa ter segurança no uso do acento na escrita da LI. Ou seja, não basta ser falante, mas é preciso recorrer ao trabalho da lingüística descritiva, como se vê no excerto abaixo:

Excerto 33

Genésio: Porque o Jairo foi o único que participou do curso lá da Nancy, ele participou do curso. Eu não tenho essa segurança; agora ele tem segurança.

Oficina 05/11/05

Esse posicionamento da necessidade de um conhecimento técnico é reforçado pelo depoimento, abaixo, da Prof^a. Maria de Lourdes:

Excerto 34

M. Lourdes: Eu não estudei na escola da Nancy, nunca participei, **mas lendo o livro que ela escreveu sobre acentuação**, eu pude assim aprender onde coloca, quando precisa, quando não precisa porque tem casos que não precisa de acento, tem que acompanhar a fala, a pronúncia.

Oficina 05/11/05

A consciência metalingüística da Prof^a Maria de Lourdes, nesse caso, é resultado de sua busca de “conhecimento técnico” por meio de materiais produzidos pelas lingüistas do SIL¹⁰⁹. Conforme seu relato, ela precisou “estudar” para ser professora de língua Terena em uma escola indígena do Município de Sidrolândia, próximo a Campo Grande. O Prof. Genésio tem consciência que é preciso buscar “conhecimento técnico” para utilizar corretamente o sistema de acentos para escrever em LI, por isso cita o caso do Prof. Jairo como competente na questão, por ter participado do curso das lingüistas do SIL. Outra

¹⁰⁹ A Prof^a Maria de Lourdes se refere a Ekdahl e Butler (1979).

professora também admite a dificuldade com o acento na hora de escrever, conforme mostra o excerto a seguir:

Excerto 35

Onilda.: E você Luzinete, o que você acha?

Luzinete: Na minha opinião, professora, **eu sou falante da língua Terena, mas eu não consigo acentuar as palavras,**

Onilda: Na hora de escrever?

Luzinete: Na hora de escrever, eu escrevo todas as palavras, mas às vezes eu acentuo as palavras completamente errado. Depois eu peço pro Celinho olhar pra mim e ele mostra que onde eu coloquei o acento estava errado. Agora, depois de estudar no Normal Superior, eu estou aprendendo, eu sou falante, mas não consigo acentuar as palavras.

Oficina 05/11/05

O Prof. Genésio também comenta a dificuldade com o uso do acento, até mesmo mostrando tomando a língua portuguesa como parâmetro para sua utilização em LI:

Excerto 36

Genésio: No caso, *ape koenehi*, eu colocaria no i. Agora não sei se os colegas, porque eu fico sempre pensando na questão do acento na LP.

Onilda: Isso que eu ia falar agora. Não dá a impressão que o senhor está querendo acentuar isso aí por causa do português?

Genésio: É.

Oficina 05/11/05

A escolha dos símbolos usados para marcar o acento na escrita em Terena confunde o falante bilíngüe, porque são os mesmos símbolos utilizados na LP, mas com valores e até mesmo sons diferentes. Contudo, nota-se certa interferência da LP sobre a LI

durante a produção escrita, fato que induz o usuário da LI a utilizar o acento equivocadamente, conforme mostrou a fala do Prof. Genésio no excerto acima, ao transferir o valor do acento da língua portuguesa para a língua Terena (*No caso, ape koenehi? Eu colocaria no i. Agora não sei se os colegas... Porque eu fico sempre pensando na questão do acento na língua portuguesa*).

A citação abaixo focaliza a dissimilaridade entre o sistema de acentos da Língua portuguesa e da Língua Terena.

“A função dos acentos em terena é muito diferente do uso em português, e não tem nada a ver com vogais fechadas ou abertas. Tem, no entanto, função gramatical muito importante na língua terena. O acento agudo significa que a sílaba é tônica e que a **consoante** (grifo das autoras) seguinte é alongada e tem tom anivelado, como: úte, tóhe, íti. O acento circunflexo significa sílaba tônica também, mas é a **vogal** (grifo das autoras) que é prolongada e pronuncia-se com tom decrescente, como: âti, tôhe, îti, ene pihô. Quando a vogal no fim da palavra se alonga, mas sem tom decrescente, a vogal é repetida na grafia para significar este alongamento sem tom decrescente, como; itupa’ii íxea, pihohii koêti” (EKDAHL e BUTLER, 1994, p.4).

Mori (1997) apresenta a discussão feita por Gudschinsky (1970) ao mostrar o insucesso dos materiais de leitura, inicialmente feitos pelo SIL para os Terena, por terem desconsiderado a marca gráfica do sistema de acentos da língua:

“Gudschinsky (1970), por sua parte, recomenda considerar os fatores psicolingüísticos na identificação da carga funcional dos fonemas para sua posterior representação na escrita. Ela menciona o exemplo da língua Terena (Arawak), em que os membros do Summer Institute of Linguistics (SIL), que trabalhavam com essa língua, deixaram de grafar o acento nos textos de leitura por considerá-lo de baixo rendimento funcional. Porém, os Terena foram incapazes de ler as palavras sem a marca gráfica do acento. Aqui, observa-se a presença de fatores psicolingüísticos, correlacionados com a consciência lingüística dos falantes Terena, fatores não considerados inicialmente pelos pesquisadores” (MORI, 1997, p. 26,27).

Publicações posteriores chamam a atenção para a questão do acento e sua produtividade, conforme as citações a seguir:

“Esta diferenciação de acentos é da maior importância, pois há palavras que são diferenciadas somente pela acentuação como îti “você” e íti “sangue”. Há também outros casos, como no tempo dos verbos, onde a acentuação é decisiva, sendo a única diferença entre duas ou três formas como símo “ele veio”, símo “quando ele veio” e simô “foi ele que veio”. Esclarecer ao estudante quanto a esta diferença e ajudá-lo a notar ao ler, é um dos objetivos principais desta série de livros de apoio” (EKDAHL e BUTLER, 1995, p. 1).

Dessa forma, há necessidade de investimento em referência à escrita da Língua Terena, para minimizar as dificuldades de representação de seus aspectos suprasegmentais¹¹⁰. Para Mori (1997, p. 24) “a elaboração dos sistemas ortográficos deve fazer-se sob critérios sistemáticos da teoria lingüística”¹¹¹ e acrescenta:

“Este sistema de escrita deve ser cientificamente aceitável e, para isso, é necessário dispor de descrições da fonologia, da gramática e do vocabulário da língua em questão. As grafias selecionadas devem representar os fonemas da língua; as variações alofônicas e de registro não são apenas a fonologia, mas também a morfofonologia da língua. De todo modo, a elaboração de uma escrita a partir da fonologia ou da morfofonologia dependerá das idiossincrasias de cada língua” (MORI, 1997, p. 24, 25).

Assim, não basta ao professor ser apenas falante da língua Terena. Como já visto nos dados apresentados nessa seção, os professores como falantes de sua língua não possuem a competência lingüística necessária para perceberem ou compreenderem o funcionamento, a estrutura e as especificidades que constituem a Língua Terena, o que

¹¹⁰ O problema é citado por Garcia (2007, p.136): “Nota-se que se difundiu a idéia em Ipegue de que escrever em Terena é algo complicado, o que é atribuído, na fala dos entrevistados, à existência de acentos e grafemas distintos dos da língua portuguesa [...] Pelo menos parte dos que detêm a habilidade de escrita em Terena, e são conhecidos da comunidade também por tal virtude, goza de prestígio e poder entre os seus. É claro que para isso somam-se também outros fatores nas perspectivas já tratadas nos itens anteriores”.

¹¹¹ A respeito de sistemas ortográficos em línguas indígenas, vide tb Mori (1993).

limita a produção de textos e ensino dessa língua na escola. Tanto o Prof. Jairo (não egresso do NSI) como a Prof^a. Maria de Lourdes tiveram que “aprender” a usar o acento para escrever em Língua Terena. A fala do Prof. Genésio sobre o uso do acento em Terena como se fosse em LP mostra a necessidade de um estudo contrastivo entre as duas línguas (LI e LP) nos cursos de formação de professores indígenas, o que também é preconizado por Monserrat (1994, p. 11-17).

No caso do sistema de acentos, não basta apenas focalizar sua especificidade, visando ao seu domínio prosódico, mas o professor precisa compreender toda a complexidade desse sistema no conjunto da língua, principalmente para seu uso escrito, como atestam os dados desta pesquisa.

De todas as discussões feitas a respeito de ensino de LI na escola, a que menos aparece é a discussão relativa à própria língua. Fala-se em ensinar a língua, mas não em conhecê-la do ponto de vista interno. Privilegia-se o professor indígena falante da língua, mas não se cria espaço curricular nos cursos de formação de professores indígenas, que focalize a LI do ponto de vista de sua fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, pelo menos em termos gerais.

Assim, o trabalho de descrição das línguas indígenas fica dissociado do trabalho de ensino das mesmas. A esse respeito, Craig Grinevald (2000) argumenta a favor de maior integração entre lingüistas e ações educacionais para falantes de LI, assim como a necessidade da formação de lingüistas indígenas falantes de sua língua materna, já que estes possuem a “intuição íntima e profunda que os falantes têm de sua língua e que um lingüista de fora nunca poderá adquirir” (CRAIG GRINEVALD, 2000, p. 49).

Para a formação desses lingüistas indígenas, é preciso que os mesmos tenham

um processo de escolarização que lhes possibilite trânsito acadêmico na área da lingüística, o que só é possível dentro de um processo de escolarização de nível superior. Como descrever a própria língua sem o domínio teórico, terminológico e metodológico?

Nesse sentido, o curso superior de formação de professores indígenas, do qual os sujeitos de pesquisa dessa tese são egressos, reserva em seu currículo uma disciplina introdutória de Lingüística Indígena a fim de lhes apresentar algumas questões sobre descrição de língua e conscientizá-los das implicações pedagógicas das características estruturais da Língua Terena. Porém, por ser um curso de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e não um curso de Letras, o alcance dessa disciplina é bastante limitado.

Por sua condição de sujeitos bilíngües e pelo contexto social de interculturalidade em que o aprender LP é algo a ser buscado, conquistado, “aprendido a duras penas”, esses professores naturalizaram a crença de que a língua materna se aprende em casa, não havendo necessidade de se “aprender a ensinar” Terena, como já discutido na seção 1 deste capítulo. Após discussões durante o CNSI, essa representação sobre ensino-aprendizagem da Língua Terena foi teoricamente modificada, o que se ampliou durante as oficinas de produção de textos em questão.

Dessa forma, questões de ordem estrutural integram as condições de produção de texto em língua Terena como visto na especificidade de seu sistema de acentos. Não há como não considerar, portanto, estudos descritivos na implementação de práticas de letramento nessa língua. A formação dos professores Terena deverá contemplar o estudo dos traços suprasegmentais para que os mesmos possam estudar a melhor forma de registrá-los na escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe resgatar aqui as duas perguntas de pesquisa que esta tese buscou responder, referentes às construções identitárias e às condições de produção de textos em LI. Com relação às construções identitárias percebidas nas oficinas, os resultados demonstraram que o biletamento que emergiu durante a produção dos textos focalizados evidencia um procedimento cultural Terena¹¹² que encontra justificativa nas construções identitárias desse povo ao longo da história - aprender a língua do outro sempre foi uma de suas estratégias políticas (LADEIRA, 2001). Dessa forma, razões sócio-políticas e identitárias determinam o letramento em LI relacionado ao letramento em LP. A relação entre a LP e a LI é, portanto, a primeira condição de produção de texto em Língua Terena. Mas essa relação compõe um quadro conflituoso, na medida em que as questões de caráter político e sociocultural (escrever primeiro em Português) foram, posteriormente, confrontadas com questões de caráter essencialmente lingüístico (escrever em Terena), como visto na discussão do capítulo V.

Nesse sentido, a política lingüística desse povo oriunda do caráter historicamente expansionista dos Aruaque que os levava a deixar “seu dialeto” Ladeira (2001), configurou-se modernamente como uma política bilíngüe de uso complementar das duas línguas. Como implicação dessa política para o letramento, o uso da LI oral (extremo desprivilegiado do *continuum* língua oral - língua escrita do desenvolvimento do

¹¹² É importante ressaltar que os resultados desta pesquisa apontam para a especificidade Terena. Sendo assim, é preciso ter cuidado ao generalizá-los para contextos indígenas com outras especificidades.

biletramento) cede lugar para a emergência de práticas de biletramento, em que o uso escrito da língua Terena ao lado da LP tem um valor simbólico de indianidade Terena no embate político com a sociedade nacional e para a própria coesão social interna, importante para as novas lutas. A exemplo disso, cito a cartilha da FUNASA e o uso do texto do “Tuiuiú e o Sapo” no Acampamento Mãe Terra.

Além da importância para o letramento em língua indígena, esses resultados são muito importantes para os programas de Educação Bilíngüe, pois contribuem de forma muito positiva e cidadã para o Modelo de Enriquecimento Lingüístico, defendido por inúmeros pesquisadores, na medida em que o biletramento promove o bilingüismo aditivo (BAKER, 1997, ROMAINE, 1989, MAHER, 1991, 2005, 2007a, entre outros), contrapondo-se assim aos Modelos de Transição e Submersão (ambos assimilacionistas) qualificados como de bilingüismo de subtração. Esses dois modelos de Educação Bilíngüe têm sido largamente utilizados na educação escolar indígena, apesar da nova política de educação escolar indígena preconizar que esta seja intercultural e bilíngüe.

A resposta à questão de pesquisa referente às condições de produção das duas versões do texto redigido pelos professores é dada, inicialmente, pelos aspectos identitários, históricos e culturais que também se constituíram como parte das condições de produção dos textos. Tais aspectos influenciaram na produção dos textos, como visto na decisão de se escrever primeiro em português. Do ponto de vista lingüístico, nas condições de produção, destaca-se a importância da reflexão metalingüística que permite aos professores “enxergarem” os recursos lingüísticos e a estrutura da LI: recursos textuais (coesão e coerência), semântico, as características da estrutura fonológica, morfológica e sintática, assim como as questões sociolingüísticas, entre outros. A reflexão metalingüística é, assim,

fundamental para o falante da LI produzir textos, municiando-o com conhecimentos necessários ao desenvolvimento de sua competência escrita. A questão das variedades dialetais, de ordem social, geográfica e política, inibe a produção de textos por se temer uma sanção social que exponha a “ignorância” do falante sobre uma suposta “língua padrão”. Nessa questão, conforme Mori é preciso diferenciar o conceito de “padrão” como “valor social” e o de “padrão” como necessário para a normalização. Ao propor uma escrita panletal para as línguas indígenas, Mori (1993) afirma que isso “não significa proibir ou abolir os dialetos locais, mas incentivar uma forma comum de escrita que resulte positiva para a vida política, cultural e econômica das nações indígenas” (MORI, 1993, p.260). Essas questões que contrapõem “normalização” e “homegeneização” lingüísticas devem ser objeto de reflexão dos professores indígenas, dada a complexidade da questão como visto nos dados desta tese. Como discute Smith (1999), pesquisadora Maori, nesses contextos, a agenda de temas indígenas deve ser discutida “de dentro”.

Dessa forma, foi possível constatar nos dados focalizados nesta tese que o cumprimento do Inciso III do artigo 2º da Resolução 03/99, que instituiu a categoria de Escola Indígena no Brasil, não é de tão fácil concretização. Tal inciso afirma que um dos elementos básicos “para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena” é que a mesma tenha o “ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo”. Após 500 anos de dominação e de inúmeras ações destinadas à integração dos povos indígenas à sociedade nacional, a partir das mudanças asseguradas na Constituição de 1988 e legislações posteriores, criou-se, com relação à educação escolar indígena, a expectativa de que bastaria entregar uma legislação educacional avançada nas mãos dos povos indígenas e

tudo estaria resolvido. Bastaria colocar professores indígenas falantes de suas línguas maternas nas escolas indígenas e suas línguas estariam salvas! Se falantes de suas línguas, giz na mão, sucesso garantido! Mas os professores Terena afirmam: “Estamos com uma batata quente nas mãos!”

Por essa razão, esta tese foi motivada pela necessidade de se produzir materiais didáticos de ensino da língua indígena para acadêmicos de um curso de formação superior de professores indígenas, no caso um grupo Terena. Mas havia outro problema: como produzir material didático sem haver práticas sociais de letramento, sem haver textos circulando na comunidade?

As oficinas de produção de textos mostraram a complexidade da tarefa de produzir textos em LI. Não basta o giz na mão do professor falante de sua língua materna. Antes de tudo é preciso ouvi-los, entender suas decisões, muitas vezes, aparentemente “equivocadas” para nós, mas lógicas para eles porque têm significados historicamente produzidos, como visto na decisão de escrever o texto do tuiuiú e o sapo, primeiro em português.

Diferentemente do que representações correntes sobre o impacto da escrita entre os povos indígenas prescreve(ram), a escrita não foi tomada nestes dados, como uma imposição da sociedade ocidental, mas como uma arma contra a sociedade ocidental. Uma arma para conscientizar o próprio povo de suas perspectivas e potencialidades, como ocorrido na utilização do texto “Kóho Yoko Hovôvo” no Acampamento Mãe Terra. A escrita aqui institucionalmente alavancada não foi usada para grafar mitos, mas talvez para gerar “mitos” contemporâneos, para produzir novas identidades também pelo discurso escrito.

Como nos ensinou Street (1993:1), é preciso compreender “as formas criativas e originais nas quais as pessoas transformam o letramento para seus próprios objetivos e interesses culturais”. O biletamento que emergiu como uma política local, cultural e identitariamente determinada, não é um fato irrelevante no quadro das discussões ocorridas no Brasil sobre ensino de língua indígena e formação de professores indígenas nos últimos anos. Enquanto lidávamos com a alfabetização indígena na perspectiva do “letramento dominante” (STREET, 2006), ou com os efeitos cognitivos da inserção da escrita por meio dessa alfabetização (modelo autônomo), não estávamos aptos a compreender a visão dos agenciadores locais. Foi preciso uma mudança teórica que acrescentasse ao termo letramento um **S** (Street) e um **BI** (Hornberger), compondo então a palavra **BILETRAMENTOS**, para se poder compreender as implicações da escrita em diferentes contextos socioculturais, como ocorreu nos dados desta tese.

Lembrando aqui o Projeto Bilíngüe Raízes do Saber, implantado em Aquidauana em 1999, vê-se que nele a alfabetização foi imposta como uma prática de “letramento dominante” (STREET, op.cit.), sem levar em conta os significados da escrita naquele contexto Terena, vendo os Terena como “vítimas”. Nesse sentido, considerando-se as análises aqui expostas, fica patente que em uma ordem linear, antes de haver uma demanda por alfabetização em um determinado grupo indígena, é preciso que a escrita assuma para esse grupo, um significado simbólico, uma função política. É isso que está acontecendo entre os Terena da região de Miranda onde ainda não houve a imposição de uma política pública como houve em Aquidauana. Nesse caso, os efeitos da imposição levaram ao insucesso do Projeto Raízes do Saber. Ao contrário, entre os professores Terena de Miranda, os próprios atores é que programam uma política local. Essa política local,

culturalmente fundamentada, vê no biletamento uma alternativa para o letramento em LI, estratégia essa, penso, jamais imaginada por quantos trabalham com o tema. Todos nós sempre olhamos para as línguas de forma compartimentalizada.

Essa discussão nos encaminha para o papel interventivo da planificação e política lingüísticas na “manutenção” e “re(pro)vitalização” de línguas minoritárias. Torna-se aqui relevante a discussão feita por Hamel (2003), ao analisar o papel da legislação que garante direitos lingüísticos:

“Como vimos, a legislação extensiva em matéria lingüística é um fenômeno bastante recente. Poucas vezes no passado os direitos lingüísticos foram objeto de legislações, já que se considerava que as línguas pertenciam ao âmbito da não-lei, ou seja, ao espaço dos costumes e tradições (ABOU 1989). Metáforas biológicas persistentes – as línguas nascem, crescem, decaem e morrem – contribuíram para a crença generalizada de que não havia nada para se regular, planejar ou legislar em relação às línguas (e a linguagem), que existem como entes vivos cujo ciclo de vida é altamente resistente às regulamentações sociais. Muitos estudiosos podiam concordar com o juízo do sociolingüista canadense Mackley (1989), de que as leis lingüísticas em si mesmas tiveram sempre um impacto relativamente modesto no comportamento lingüístico dos falantes. A metáfora biológica, entretanto, ignora, ou melhor, encobre a natureza essencialmente histórica e social das línguas. Não admite que as políticas e regulamentações interferem de múltiplas formas no funcionamento das línguas, especialmente na sua organização. Surge então a pergunta: de que maneira se pode transladar algo que convencionalmente se regula por tradições e costumes para o terreno da legislação, quando se considere necessário, sem estrangular ao mesmo tempo as dinâmicas socioculturais e históricas que produziram estes hábitos? Este é, claramente, um problema que diz respeito a toda legislação que se propõe regular algum tipo de comportamento humano” (HAMEL, 2003, p. 56,57).

Com certeza, a resposta a essa questão está nas mãos daqueles que integram esses contextos sociolingüísticos e que buscam direitos legais que possam contemplar as diversificações e estratégias socioculturais locais determinadas historicamente. A homogeneização legal é muitas vezes ineficiente por desconsiderar especificidades socioculturais e históricas e por serem, muitas vezes, idealizações, como por exemplo, de

que os povos indígenas estavam esperando o momento de deixarem a língua portuguesa e passarem a utilizar somente sua língua materna. Dessa forma, ações de planificação e política lingüísticas devem contar prioritariamente com a presença de representantes indígenas tanto em seu planejamento como em sua execução, o que raramente é visto no país. Devemos considerar que as comunidades e povos indígenas têm suas políticas lingüísticas que muitas vezes, na maioria delas, são desprezadas porque “seus assessores” (vide GILVAN: 2006) partem de pressupostos idealistas, fruto, como afirma Hamel (2003, p. 54) do “objetivismo abstrato da **suposta** (grifos meus) igualdade de todos os cidadãos perante a lei que caracteriza muitas constituições de inspiração liberal”. Só assim é possível compreender a emergência do bilinguismo entre os Terena como a expressão de uma política lingüística própria inserida no Projeto de Futuro e Autodeterminação do Povo Terena, conforme palavras do Prof. Genésio para quem *se ficar só na língua indígena, vai isolar*.

Não imagino mais professores indígenas competentes para agirem em seus complexos contextos culturais, educacionais, políticos sem uma sólida formação acadêmica. É preciso um currículo que lhes permita equacionar seus desafios tanto na *intra* como na *interculturalidade*, é preciso também dar espaços para que ESSES PROFESSORES SEJAM MINISTRANTES EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS. Cada vez mais, é possível observar que formadores de professores indígenas (incluindo eu mesma, evidentemente) lidam com representações equivocadas sobre esses contextos, como aconteceu comigo nesta pesquisa. Em Mato Grosso do Sul, foi criado um Centro de Formação de Professores Indígenas em nível médio, com uma oferta em pleno andamento em Aquidauana, mas nenhum dos dez

professores colaboradores desta pesquisa, egressos do Curso Normal Superior Indígena, foi convidado para compor seu corpo docente. Mesmo que dois deles, **Celinho e Maria de Lourdes**, já iniciaram neste ano seus cursos de Mestrado com apoio da Fundação Ford.

Termino estas palavras finais com um forte apelo para que se formem não só professores indígenas, mais que isso, pesquisadores, acadêmicos indígenas. Apóio-me, para isso, em Smith (1999), pesquisadora Maori, Hornberger & Skilton-Sylvester (2003), Craig Grinevald (2000), Cavalcanti (2006) entre outros, ao reconhecerem a importância de se formar pesquisadores indígenas. Não adianta apenas garantir o ensino das línguas maternas na escola, mas é preciso municiar os professores indígenas com conhecimentos nas diferentes áreas da lingüística, lingüística aplicada, educação, antropologia, etc. Como visto nos dados, é preciso um curso de tradução nos currículos dos programas de formação de professores indígenas, tanto inicial como continuada, porque essa é uma prática utilizada e é preciso fazê-la bem, consciente de suas implicações. Os resultados da pesquisa relatada neste trabalho de tese sugerem a necessidade de que outros processos de investigação sejam focalizados: a descrição lingüística (o suprasegmental e sua representação na escrita); a produção textual em língua indígena (elementos de coesão e coerência); aspectos da pragmática das línguas indígenas; aspectos sociolingüísticos (variação lingüística) das línguas indígenas; gêneros do discurso e sua transposição didática e a (re)configuração das práticas de biletamento. Todas essas pesquisas, creio, são relevantes para o estabelecimento de políticas e planificações lingüísticas quando o que se almeja é o fortalecimento das línguas indígenas brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACÇOLINI, G. (1996). *Terena: Adoção de um novo mito*. PUC-SP. Dissertação de Mestrado.

_____. (2004). *Protestantismo à moda Terena*. Araraquara: SP. Universidade Estadual Paulista. Tese de Doutorado.

ACHARD, P. (1989). “Um ideal monolíngüe.” In: Vermes, G. e Boutet, J. (orgs.). *Multilingüismo*. Tradução Celene M. Cruz..et al..Campinas, Editora da Unicamp, pp. 31-55.

ARNAUD, J. (1992). “Educación Bilingüe: Modelos y Principios Psicopedagógicos.” In: Arnau, J.(et all). *La Educación Bilingüe*. I.C.E. Universitat Barcelona. Barcelona, Editorial Horsori, pp.11-52.

ARROJO, R. (1999) *Oficina de Tradução*. São Paulo: Editora Ática.

BAGNO, M. (Org.). (2001). *Norma Lingüística*. São Paulo: Loyola.

_____. (2007). *Nada na Língua é por Acaso. Por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial.

BAKER, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Tradução de Ángel Alonso-Cortés. Madrid: Ediciones Cátedra.

BARTH F. (1969) (org.) *Ethnic Grounds and Boundaries: the social organization of cultural difference*. Boston: Little Brown and Co.

BERENBLUM, A. (2003) *A Invenção da Palavra Oficial: Identidade, Língua Nacional e Escola em Tempos de Globalização*. Belo Horizonte: Autêntica.

BITTENCOURT, C.M. e LADEIRA, M.E. (2000). *A História do Povo Terena*. Universidade de São Paulo/Ministério da Educação/ Brasília: MEC.

BRAGGIO, S. L. B.(1998). “Contato entre Linguas: Subsídios para Educação Escolar Indígena. *Revista do Museu Antropológico*, v.2, n.1. UFG, Goiania.

_____(2000). “A Instauração da Escrita Entre os Xerente: Conflitos e resistências”. *Revista Museu Antropológico*, v.3/4, n. 1, jan/dez., p.19-41

_____(2003) “O Papel da Pesquisa Sociolingüística em Projetos de Educação, Vitalização de Língua e Cultura: relatos sociolingüísticos iniciais dos Avá-Caneiro de Minaçu”. *LIAMES 3*, primavera, pp. 113-133.

BRANDÃO, C.R. (1986). *Identidade e Etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL, (1988). *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.

_____(1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Congresso Nacional.

BRONCKART, J.P. (1999) *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução: Anna Rachel Machado, Pérciles Cunha. São Paulo: EDUC.

BROWN, P. e LEVINSON, S. (1978). *Politeness: some Universals in Language usage*. Cambridge, Cambridge University Press. 2ª ed.

BUTLER, N. e EKDAHL, E. (sem data). *Alguns Pontos Salientes Sobre a Fonologia e Gramática da Língua Terena*. Aquidauana/SIL (mimeo).

CADIOT, P. (1989). “As misturas de língua.” In: Vermes, G. e Boutet, J. (orgs.). *Multilingüismo*. Tradução Celene M. Cruz et al. Campinas, Editora da Unicamp, pp. 139-153.

CALVET, L.J. (2002). *Sociolingüística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola.

CAMPOS, C. M. *A Política da Língua na Era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

CARBONI, F. e MAESTRI, M. (2003) *A Linguagem Escravizada – Língua, história, poder e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular.

CARVALHO, R.F. (1995). *Subsídios para a Compreensão da Educação Escolar Indígena Terena no Mato Grosso do Sul*. Santa Maria: UFSM. Dissertação de Mestrado.

CAVALCANTI, C. M. (1999). “Estudos Sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil”. *REVISTA D.E.L.T.A*, nº 15:385-417. Número Especial.

_____ (2001a). “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 Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, p. 219-238.

_____ (2001b).” Um Evento de Letramento como Cenário de Construção de Identidades Sociais.” In: Cox, M.I.P. e Assis-Peterson, A.A. (Orgs.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 105-124.

_____ (2006). “Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada. Implicações Éticas e Políticas”. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). (2006). *Por uma Lingüística Aplicada INDISCIPLINAR*. São Paulo: Parábola Editorial, pp.233-252.

CAVALCANTI, M.C. e MAHER, T. M. (1993). “Interação Transcultural na Formação do Professor Índio.” In: Seki, L. (org). *Lingüística Indígena e Educação na América Latina*. Campinas: Ed. da Unicamp, pp. 217-230.

_____ (2005). *O índio, a leitura e a escrita. O que está em jogo?* Campinas, CEFIEL/IEL/UNICAMP.

CELANI, M. A. (1992). “Afinal, o que é Lingüística Aplicada?” In: Paschoal, M.S, Z. e Celani, M. A. *Lingüística Aplicada*. São Paulo: EDUC.

CERTEAU, M. (1994). *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes.

CÉSAR, A. L. e CAVALCANTI, M.C. (2007). “Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio.” In: Cavalcanti, M.C. e Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp.45- 66.

COOPER, R. L. (1989) *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. (2007). Transculturalidade e Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia”. In M. C. Cavalcanti e Bortoni, S.M. Bortoni-Ricardo (orgs.) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado das Letras.

CRAIG, C. G. (2000) “Los linguistas frente a las lenguas indígenas”. In: Queixalós, F. e Renault-Lescure, O. (orgs.) *As Línguas Amazônicas Hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental, pp. 37-52.

CRISTÓFARO SILVA, T. (2003). *Fonética e Fonologia do Português. Roteiro de estudos e guia de exercícios*. SP: Editora Contexto.

CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Eng: Multilingual Matters.

D’ANGELIS, W. R. (2002). “Kaingang: Questões de Língua e Identidade”. *LIAMES* 2, primavera, pp. 105-128.

_____(2005). *Línguas Indígenas precisam de escritores? Como formá-los?* Campinas, CEFIEL/IEL/UNICAMP.

D'ANGELIS, W. e VEIGA, J.(orgs.). (1997). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas* (Encontros de Educação Indígena - COLE nº 10/1995. Campinas: ALB/Mercado de Letras).

DECROSSE, A. (1989). “Um mito histórico, a língua materna.” In: Vermes, G. e Boutet, J. (orgs.) *Multilingüismo*. Tradução Celene M. Cruz...(et al.). Campinas, Editora da Unicamp, 19-29.

EKDAHL, E & BUTLER, N. 1979. *Aprenda Terêna*. Vol. 1. Brasília, DF: Summer Institute of Linguistics.

_____ (1994). *Explicação da Ortografia Terena*. Cuiabá: SIL (mimeo).

_____ (1995). *A razão porque escolas bilingües têm dado bons resultados*. Aquidauana. (mimeo).

_____ (1995). *Vukápanavo Vamos para a frente*. Cuiabá: SIL (mimeo).

EMIRI, L. e MONSERRAT, R. (orgs.). (1989). *A Conquista da Escrita. Encontros de Educação Indígena*. São Paulo: Iluminuras/Opan.

FERGUSON, C. (1959). “Diglossia”. En:“ Word 15, pp.325-340 (traducción al español en: Garvin, Paul L. % Yolanda Lastra de Suárez (eds.),1974,247-265).

FREIRE, P. (1970). *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FISHMAN, J. “Maintaning Languages: What Works? What doesn’t?”. In Cantoni, G. (org.) *Stabilizing Indigenous Languages*. Arizona: Northern Arizona University, 1996. Disponível em <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/stabilize/conclusion.htm> Acessado em 27/10/2007.

GARCIA, M.S. (2007). *Uma análise tipologia sociolingüística na comunidade indígena Terena de Ipegue: extinção e resistência*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Tese de Doutorado.

GILVAN, M.O. (2006). “O que quer a Lingüística e o que se quer da Lingüística: a delicada questão da assessoria lingüística ao movimento indígena”. In: In: GRUPIONI, L.D.B. *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. pp.175-190.

GIROUX. H. A.(1997). *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas.

GNERRE, M. (1985) *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes.

GOODY, J. (ed.). (1968). *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge:Cambridge University Press.

_____(1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

GOODY, J. (1987) *The Interface between the Written and the Oral*.Cambridge: Cambridge University Press.

GROSJEAN, F. (1982) *Life with Two Languages - An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

GUMPERZ, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

HALL, S. (2001). *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A (5ª ed.)

HAMEL, R. E. e SIERRA, M. T.(1983). *Diglossia y Conflicto Intercultural: la lucha por um concepto o la danz de los significantes*. In: Boletín de Antropología Americana, 8: 89-110, 1983.

_____(1988). “La Política del Language y el Conflicto Interétnico.” In: PULCINELLI, Eni Orlandi. *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes. 1

_____. (2003). “Direitos Lingüísticos como Direitos Humanos: Debates e Perspectivas”. In: Oliveira, G. M. (org.) *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos – Novas Perspectivas em Política Lingüística*. São Paulo: Mercado de Letras/ALB; Florianópolis: IPOL.

_____. (2001). “Dialeto, Língua, Nação”. In Bagno, M. (org.) *Norma Lingüística*. São Paulo: Loyola, pp. 97-114.

HORNBERGER, N. H. (1989). “Continua of biliteracy”. *Review of Educational Research*, 59 (3), 271-296.

HORNBERGER, N. H. (1996) “Language Planning from the Bottom Up”. In: Hornberger, N. H. (org.) *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom Up*. Berlin: Mouton de Gruyter.

HORNBERGER, N.H. (org.). (1996). *Indigenous Literacies in the Americas: language planning from the bottom up*. Berlin: Mouton.

HORNBERGER, N.H. (2001). “Criando Contextos Eficazes de Aprendizagem para o Letramento Bilíngüe”. Tradução de Ana Antônia de Assis-Peterson e Maria Inês Pagliari Cox. In: COX, M.I.P. e ASSIS-PETERSON, A.A. (Orgs.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 23-50.

HORNBERGER, N. H. (Ed.) (2003). *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

HORNBERGER, N. H. (2005a). *Biliteracidad*. Cochabamba, Bolívia: PROEIB Andes/ University of Pennsylvania. (Mimeo).

_____. (2005b). “Voz y Biliteracidad en la Revitalización de Lenguas Indígenas: Prácticas Contenciosas en Contextos Quechua, Guaraní y Maorí”. *QINASAY Revista e Educación Intercultural Bilingüe*. N.3. Cochabamba, Bolívia: PROEIB Andes/GTZ. pp. 119-136.

HORNBERGER, N. H. e SKILTON-SYLVESTER, E. (2003). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. In: *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. pp.

HORNBERGER e KING (1996) *Bringing the Language Forward: School based initiatives for Quechua language revitalization in Ecuador and Bolivia*. In: Hornberger, N. H. (org.) *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up*. Berlin: Mouton, pp. 299-320.

KELLY, L.G. (ed.) (1969). *The Description and Measurement of Bilingualism: An International Seminar*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press.

KINCHELOE, J.L. (1997). *A formação do Professor como Compromisso Político. Mapeando o Pós- Moderno*. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas.

KLEIMAN, A. B. (org.) (1995). *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.

KAHN, M. e FRANCHEITO, B. (1994). “Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios.” *Em Aberto*. Brasília: INEP, ano 14, n. 63, jul/set.

KING, K.A. (2001). *Language Revitalization Processes and Prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes* (Vol. 24 BEB). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

LADEIRA, M.E.M. (2001). *Língua e História- Análise Sociolingüística em um Grupo Terena*. São Paulo: USP. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Tese de Doutorado.

LANDABURU, J. (1998) “Oralidad y escritura en las sociedades indígenas”. In: Lopez, L.E. e Jung, I. (orgs) *Sobre las huellas de la voz – Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madri, Espanha: Ediciones Morata/PROEIB-Andes/DSE., pp. 39-82.

LEITÃO, R.M. (2005). Escola, Identidade Étnica e Cidadania: comparando experiências e discursos de professores Terena (Brasil) e Purhépecha(México). Brasília: Universidade de Brasília. Tese de Doutorado.

LEVI-STRAUSS, C. (1986) “Lição de Escrita”. In: *Tristes Trópicos*. Lisboa, edições 70, pp.290-301.

LOPEZ, L.E.(1996) “To Guaranize: a verb actively conjugated by the Bolivian Guaranis”. In: HORNBERGER, N.H. (org). (1996). *Indigenous Literacies in the Americas: language planning from the bottom up*. Berlin: Mouton. P. 321-353.

LOPEZ, L. E. E KÜPER, W. (2004). *La educación intercultural bilingüe en América Latina.Balance y perspectivas*. Cochabamba, Bolivia:GTZ,PINSEIB y PROEIB ANDES.

LOPEZ, L. H. e ROJAS, C. (2006). *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz, Bolivia: Banco Mundial/GTZ/ Plural Editores.

McCARTY, T. (1998) “Schooling, Resistance, and American Indian Languages”. *International Journal of the Sociology of Language*, 132.

LYONS, J. (1981). *Lingua(gem) e Lingüística- uma introdução*. Guanabara. Koogan.

MAGALHÃES, M.C.C. (1994). “Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento de Professor.” *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas: UNICAMP/IE, nº 23, pp. 71-78.

_____(1996). “Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação do professor”. *The ESpecialist*, v. 17,nº 1, São Paulo: Educ-PUC-SP.pp1-18.

_____(1998) “Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma Prática Crítica.” *The Especialist* ,v19. p. 169-184.

_____(2004) “A Linguagem na Formação de Professores Reflexivos e Críticos. In: Magalhães, M.C.C. (org.) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____ (2007a) “Formação Contínua de Professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo” In: FIDALGO, S.S. e SHIMOURA A. S. (orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração. Um Percurso na Formação Docente*. São Paulo: DUCTOR, PUC-SP, P.97-120.

_____ (2007b) “A Pesquisa Colaborativa em Lingüística Aplicada”. In: FIDALGO, S.S. e SHIMOURA A. S. (orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração. Um Percurso na Formação Docente*. São Paulo: DUCTOR, PUC-SP, P.148-157.

MAHER, T. M (1991b) “Língua Indígena e Língua Materna e os diferentes modelos de Educação Indígena”. *REVISTA TERRA INDÍGENA*, nº 60:52-61.

_____ (1996) *Ser professor sendo Índio: questões de língua(gem) e identidade*. Campinas: Unicamp. Tese de Doutorado. (mimeo)

_____ (1998a) “Sendo Índio em Português...”. In: Signorini, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/FAEP-Unicamp, pp. 115-138.

_____ (1998b).”Cultura Interacional e Ensino de Línguas”. In: *Revista de Letras*, nº 17(1/2). PUC-Campinas. Dezembro, pp. 168-179.

_____ (2006a). “Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória”. In: Grupioni, L.D.B. *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SEC/SEDUC, pp.11-38.

_____ (2006b). “Uma Pequena Grande Luta: a escrita e o destino das línguas indígenas acreanas”. In Mota, K. e Scheyerl, D. (orgs.) *Espaços Lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, pp. 285-310.

_____ (2006c) Cartografias Sociolingüísticas no Acre Indígena – Política Lingüística e Formação de Professores-Pesquisadores. Projeto de Pesquisa, DLA/IEL/UNICAMP, 2006c (mimeo).

_____ (2007a). “Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: Cavalcanti.M.C. e Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 67-94

_____ (2007b). “A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo”. In A. B. Kleiman e M. C. Cavalcanti (orgs.) *Linguística Aplicada: Faces e Interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 255-270.

MANGOLIM, O. (1993) *Povos Indígenas no Mato Grosso do Sul: viveremos por mais de 500 anos*. Campo Grande, MS: CIMI.

MARCUSCHI, L.A. (2001). “Letramento e Oralidade no Contexto das Práticas Sociais e Eventos Comunicativos”. In: Signorini, I. (org.) *Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 23-50.

_____ (2003). *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 4ªed. São Paulo: Cortez.

MATO GROSSO DO SUL (2002). Deliberação N°. 6767. Campo Grande: Conselho Estadual de Educação.

MELIÁ, B. (1973) *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Loyola.

_____ (1989). “Desafios e Tendências na Alfabetização em Língua Indígena.” In: Emiri, L. e Monserrat, R. (orgs.). *A Conquista da Escrita. Encontros de Educação Indígena*. São Paulo: Iluminuras/Opan, pp. 9-16.

_____ (1997). “Bilingüismo e Escrita”. In: D'Angelis, W. e Veiga, J. (orgs). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas (Encontros de Educação Indígena*. COLE nº. 10 – 1995). Campinas: ALB/Mercado de Letras, pp. 89-104.

MEY, J. (1998). “Etnia, identidade e língua”. Tradução: Maria da Glória de Moraes. In: Signorini, I. (org.). *Língua (gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/FAEP-Unicamp, pp. 69-88.

MENDES, J.R. (2007) “Aspectos da construção das práticas de numeramento-letramento na formação de professores indígenas”. In: Cavalcanti, M.C. e Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras. P. 177-192.

MINDLIN, B. (1993). “Educação Indígena”- *CADERNOS CEDES* - nº 32 - Educação e Diferenciação Cultural - Índios e Negros – São Paulo: Papirus, pp. 11- 16.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. (1994). *Diretrizes para uma política nacional de educação escolar indígena. Cadernos de Educação Básica*, série institucional, Brasília, volume 2.

_____ (1998) *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*. Brasília: MEC/SEF/Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas.

_____ (1999). *Parecer 14*. Brasília. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.

_____ (1999). *Resolução CP Nº 1*. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

_____ (1999). *Resolução CEB Nº 3*. Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação básica.

_____ (2002). *Referenciais para Formação de Professores Indígenas*. Brasília: MEC.

MOITA LOPES, L.P. (Org.). (2006). *Por uma Lingüística Aplicada INDISCIPLINAR*. São Paulo: Parábola Editorial.

MONSERRAT, R.(1994). “O que é Ensino Bilíngüe: a Metodologia da Gramática Contrastiva” *Em Aberto*. Brasília: ano 14 nº 63, Jul/set., pp.11-17.

_____ (2001). “Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas modernas”. In: VEIGA, Juracilda e SALANOVA, Andrés. (orgs.) *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB. p 127-159.

_____ (2006) “Política e Planejamento Lingüístico nas Sociedades Indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas”. In L. D. B. Grupioni, L. D. B. (org.) *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: SECAD/MEC.

MORI, A. C. (1993). “Aspectos (Sócio) - Lingüísticos dos Sistemas Ortográficos das Línguas Amazônicas no Peru”. In: SEKI, L. (org). *Lingüística Indígena e Educação na América Latina*. Campinas: Ed. da Unicamp, pp. 217-230.

_____ (1997). “Conteúdos Lingüísticos e Políticos na Definição de Ortografias das Línguas Indígenas”. In: D'Angels, W. e Veiga, J. (orgs.). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas (Encontros de Educação Indígena)* COLE nº 10 – 1995. Campinas: ALB/Mercado de Letras, pp. 23-33.

_____ (2001). “A Língua Indígena na Escola Indígena: quando, para que e como?” In: Veiga, J. e Salanova, A. (orgs.). *Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, pp. 160-171.

MOURA, N. S. P. (2001). *UNIEDAS: o símbolo da apropriação do protestantismo norte-americano pelos Terena (1972-1993)*. Campo Grande: MS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado.

_____ (2004). Os Terena e a UNIEDAS. In: Robin M. Wright. (Org.). *Transformando os deuses* (V. II). 01 ed. Campinas: UNICAMP, v. II, p. 398-430.

NINCAO, O.S. (2003) *Representações de Professores Indígenas sobre o Ensino da Língua Terena na Escola*. São Paulo/SP: PUC-SP. Dissertação de Mestrado (mimeo)

OLIVEIRA, R.C.O. (1968). *Urbanização e Tribalismo. A Integração dos Índios Terêna numa Sociedade de Classes*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

_____ (1976). *Do Índio ao Bugre: o processo de assimilação dos Terêna*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

_____ (2006). *Caminhos da Identidade – Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: EditoraUnesp; Brasília:Paralelo 15.

OLIVEIRA, G. M. (org.). (2003), *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos – Novas Perspectivas em Política Lingüística*. São Paulo: Mercado de Letras/ALB; Florianópolis: IPOL.

OLSON, D.R. (1997) *O Mundo no Papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo, Ática.

ONG, W. (1986). "Writing is a Technology that Restructures Thought". In: BAUMAN, G. (org.). *The Written Word: Literacy in Transition*. Oxford: Oxford University Press.

PECHÊAU, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris:Dunod.

POCHE, B. (1989). "A Construção Social da Língua." In: Vermes, G. e Boutet, J. (orgs.). *Multilingüismo*. Tradução: Celene M. Cruz et. al. Campinas, Editora da Unicamp, pp. 57-88.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA. (1999). *Lei 1700*. Aquidauana.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte. (1999). *Projeto Raízes do Saber*. Aquidauana, MS.

PROEIB ANDES. (2005). Programas de Capacitación Docente em L1 y L2. Cochabamba, Bolívia. Universidad Mayor de San Simon.

RAJAGOPALAN, K. (1998) "O Conceito de Identidade em Lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical". In: Signorini, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/FAEP-Unicamp, pp. 21-46.

RAMPTON, B. (1995) *Crossing Language and Ethnicity among Adolescents*. Londres: Longman, 1995.

RODRIGUES, A.(2000) "Panorama das Línguas Indígenas da Amazônia". Queixalós, F. e Renault-Lescure, O. (orgs.) *As Línguas Amazônicas Hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental, pp. 15-28.

ROMAINE, S. (1989) *Bilingualism*. N.Y.: Basil Blackwell.

SANCHES, E. P. (2003). *A chegada do Protestantismo entre os Terena*. Campo Grande: MS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Monografia de Especialização.

SCHMIDT, M. (1917). *Os Aruaques. Uma contribuição ao estudo do problema da difusão cultural*. Tradução de autoria desconhecida, proveniente do Museu Nacional, RJ, datilografada em papel timbrado do Ministério da Agricultura, do original: Die Aruaken. Ein Beitrag zum Problem der Kulturverbreitung. Studien zur Ethnologie und Soziologie, herausgegeben von A. Vierkandt, Helf I, Leipzig.

SCHÖN, D.A. (1995). “Formar Professores como Profissionais Reflexivos”. In: Nóvoa, A. (org.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp.77-92.

SICHRA, I. (2003). *La vitalidad del quéchua. Lengua y sociedad em dos provincias de Cochabamba*. La Paz. Bolívia: PROEIB-Andes/Plural Editores.

SIGNORINI, I. (org.). (2001). *Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SKILTON-SYLVESTER, E. (1997). *Inside, outside, and in-between : Identities, literacies, and educational policies in the lives of Cambodian women and girls in Philadelphia*. Ph.D dissertation, University of Pennsylvania.

SILVA, R.H.D. (1997). “Escola Indígena: um caso particular de escola?” In: D'Angelis, W. e Veiga, J. (orgs.). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas (Encontros de Educação Indígena- COLE nº 10 – 1995)*. Campinas:ALB/Mercado de Letras, pp. 169-183.

SILVA, A. L.e GRUPIONE, L. D. B (orgs.). (1995). *A temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARIIUNESCO.

SMITH,L.T. (1999) . *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books e University of Otago Press (Nova Zelândia).

SOUZA, S. C. (2000). *Mulheres Terena: história e cotidiano*. PUC-SP. Dissertação de Mestrado.

STREET, B.V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge: University Press.

_____(org.) (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge: University Press.

_____(2006) “ Perspectivas Interculturais sobre o letramento”. *Revista Filologia e Lingüística Portuguesa*. Nº8.P. 465-488.

TAUKANE, D. (1996). *A História da Educação Escolar entre os Kurã-Bakairi*. Governo do Estado do Mato Grosso,/Lei de Incentivo à Cultura/Damatta Produtos Agropecuários Ltda.

TERENA, M. (2003). “Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou”. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Diversidade na Educação. Reflexões e Experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Programa Diversidade na Universidade.

TOMMAZINO, K. (1993). “A Educação Indígena no Paraná: suas limitações e possibilidades.” *Centro de Estudos Educação e Sociedade. Educação e Diferenciação Cultural – Negros e Índios*. Cadernos Cedes. 32. São Paulo:INEP/PAPIRUS.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. (2002). *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Normal Superior Indígena*. Dourados:MS.

VARGAS, V.L.F. (2003). A construção do Território Terena (1870-1966): uma sociedade entre a imposição e a opção. Campo Grande: MS. UFMS. Dissertação de Mestrado.

VEIGA, J. (2001). “Professores Kaingang de Inhacorá (RS): uma experiência de formação”. In: VEIGA, J. e SALANOVA, A. (orgs.).(2001). *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, pp. 113-126

VEIGA, J. e SALANOVA, A. (orgs.).(2001). *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB

VERMES, G. e BOUTET, J. (orgs.). (1989). *Multilingüismo*. Tradução Celene M. Cruz (et al.). Campinas, Editora da Unicamp.

VÓVIO, C.L. e SOUZA, A.L.S. (2005). “Desafios metodológicos em pesquisas sobre letamento”. In: Kleiman, A.B. e Matêncio, M.L. M. (orgs.) (2005). *Letramento e Formação de Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas – SP: Mercado de Letras.

VYGOTSKY, L. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

**ANEXO A - QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO ENTRE OS
TERENA**

ALDEIA _____ **Município** _____

1- Existem práticas de letramento (usos da leitura e escrita) na sua aldeia?

() SIM () NÃO

2- Em que línguas?

Português e Terena ()

Somente em português ()

3- Se existem práticas de letramento em Terena, em que situações elas ocorrem?

No dia a dia das pessoas:

Bilhetes () SIM () NÃO

Cartas () SIM () NÃO

Anúncios () SIM () NÃO

Folhetos () SIM () NÃO

Cartazes () SIM () NÃO

Poemas () SIM () NÃO

Contos/Histórias () SIM () NÃO

Histórias em quadrinhos () SIM () NÃO

Receitas culinárias () SIM () NÃO

Receitas de remédios caseiros () SIM () NÃO

Outros () SIM () NÃO

De que tipo? _____

Em situações sociais:

Ofícios () SIM () NÃO
Atas de reuniões escolares () SIM () NÃO
Atas de reuniões comunitárias () SIM () NÃO
De que tipo? _____

Jornal informativo () SIM () NÃO
De que tipo? _____

Revistas () SIM () NÃO
De que tipo? _____

Dicionário () SIM () NÃO

Materiais didáticos () SIM () NÃO

Textos eclesiais (de igreja) () SIM () NÃO

Questionários () SIM () NÃO

Formulários () SIM () NÃO

Relatórios () SIM () NÃO

Documentos () SIM () NÃO
De que tipo? _____

Outros () SIM () NÃO
De que tipo? _____

4- Quais as práticas de letramento em português?

No dia a dia das pessoas:

Bilhetes () SIM () NÃO

Cartas () SIM () NÃO

Anúncios () SIM () NÃO

Folhetos () SIM () NÃO

Cartazes () SIM () NÃO

Poemas () SIM () NÃO

Contos () SIM () NÃO

Histórias em quadrinhos () SIM () NÃO

Receitas culinárias () SIM () NÃO

Receitas de remédios caseiros () SIM () NÃO

Outros () SIM () NÃO

De que tipo? _____

Em situações sociais:

Ofícios () SIM () NÃO

Atas de reuniões escolares () SIM () NÃO

Atas de reuniões comunitárias () SIM () NÃO

De que tipo? _____

Jornal informativo () SIM () NÃO

De que tipo? _____

Revistas () SIM () NÃO

De que tipo? _____

Livros () SIM () NÃO

Dicionário () SIM () NÃO

Materiais didáticos () SIM () NÃO

Textos acadêmicos () SIM () NÃO

Textos eclesiais (de igreja) () SIM () NÃO

Questionários () SIM () NÃO

Formulários () SIM () NÃO

Documentos () SIM () NÃO

De que tipo? _____

Outros () SIM () NÃO

De que tipo? _____

ANEXO B - TUIUIÚ



Tuiuiú

Fonte: <http://www.animalnet.com.br>

O tuiuiú, também chamado de jaburu em outras regiões do país, é ave símbolo do Pantanal. Sua envergadura é de aproximadamente 260 cm quando adulto, sendo seu bico enorme e ligeiramente curvado para cima. O pescoço é dilatado e de base vermelha, a plumagem é inteiramente branca. Voa com o pescoço totalmente esticado, como os outros representantes desta família (Ciconiidae), alternando algumas batidas de asas com o vôo planado. Ela é uma ave migratória e muito abundante na região, parente das cegonhas européias, podendo chegar a pesar 10 Kg quando adulta. Disponível em (<http://www.animalnet.com.br>). Acessado em 30 de Abril de 2007.