

AS COMUNIDADES INDÍGENAS NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS

Maria Luiza Damascena dos Santos¹, Amanda Rocha Freire², Thaylon Fernandes de Carvalho³, Arthur Ferreira de Souza⁴, André Luís Sampaio Sousa⁵, Paulo Hernandes Gonçalves da Silva⁶

Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Povoado Santa Tereza, Km 05, Zona Rural, 77950-000, Araguatins-TO, Brasil, maria.santos67@estudante.iftto.edu.br¹, amanda.freire@estudante.iftto.edu.br², thaylon.carvalho@estudante.iftto.edu.br³, arthur.souza3@estudante.iftto.edu.br⁴, andre.sousa3@estudante.iftto.edu.br⁵, paulohg@iftto.edu.br⁶

Resumo

O presente artigo trata do ensino de línguas materna e portuguesa nas comunidades indígenas do Brasil, num viés mais generalista. Assim, a legislação brasileira busca implementar a política nacional de educação escolar indígena, consoante aos encaminhamentos já estabelecidos pela Constituição Federal vigente. O objetivo foi de analisar as duas principais línguas das comunidades indígenas (materna e portuguesa), buscando contribuir com a formação integral desses sujeitos. Adotou-se a metodologia da revisão bibliográfica, com base em Albuquerque (1999) e D'Angelis (2012). Apreendeu-se resultados que os povos indígenas requerem uma educação que se tenha base nos princípios interculturais, do bilinguismo ou do multilinguismo, que compreenda as nuances indígenas, que supere os problemas de gestão, quando as escolas indígenas ficam em situação de vulnerabilidade por não terem acesso aos insumos básicos para seu funcionamento, como alimentação e material didática, mas que acima de tudo valorize a língua materna.

Palavras-chave: Bilinguismo. Indígenas. Língua Materna.

Área do Conhecimento: Ciências Humanas – Linguística, Letras e Artes

1. Introdução

Fazendo um retrospecto histórico, torna-se possível afirmar que o Brasil é um país multilíngue. Antes mesmo da chegada dos colonizadores portugueses, segundo Rodrigues (1993), a diversidade de línguas indígenas aqui faladas era imensa. Faz-se a estimativa que existisse àquela época cerca de 1.200 línguas. Durante o período de colonização, ocorreram deslocamentos para o país de diversos povos, além do português (colonizador), povos de línguas africanas como os negros, oriundos do tráfico para escravidão, e também as primeiras línguas de povos imigrantes europeus, que se tornariam mais diversas nos séculos posteriores, criando uma verdadeira miscelânea linguística.

E por isso, a multiplicidade de línguas convivem no território nacional envolvendo questões linguísticas complexas de comunicação e de acesso à informação e ao ensino. Alicerçada em novos paradigmas educacionais de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e às etnias, a educação escolar indígena transformou-se numa modalidade de ensino que recebeu um tratamento proeminente por parte dos estudiosos e dos dispositivos legais vigentes. Tem-se na educação escolar indígena, juntamente com a decisão de cada povo, a possibilidade de mecanismos que permitam a manutenção de sua língua e cultura.

O próprio Ministério da Educação, conforme Brasil (2007), substanciado pelo Decreto Presidencial nº 26/1991 (Brasil, 1991), se articulou com as secretarias estaduais e municipais de educação, na tentativa de implementar a política nacional de educação escolar indígena, consoante aos encaminhamentos já estabelecidos pela Constituição Federal vigente (Brasil, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Este estudo, por conseguinte, apresenta justificativa na discussão acerca das políticas linguísticas indígenas, com ênfase no ensino intercultural e bilíngue, que seja concatenado com a valorização da primeira língua, a materna, e a aquisição também da segunda, a portuguesa.

2. Metodologia

Este artigo apresenta uma fundamentação metodológica na revisão bibliográfica, pois urge aprofundar-se na valorização do bilinguismo indígena. Por isso, verifica-se a importância da escola indígena, que se reveste em muitos significados para a cultura do povo. Nessa escola deve ocorrer o ensino transdisciplinar, que objetiva desfragmentar as disciplinas e valorizar tantos os conhecimentos científicos quanto os conhecimentos culturais da comunidade a que se destina.

A postura transdisciplinar para a educação escolar indígena surtirá efeito para conduzir novas atitudes no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, modos de convivência com as diferenças que nos levará, conseqüentemente, a uma convivência onde a aquisição do conhecimento seja algo natural. Afinal, o aprender a aprender se dá numa via de acesso de múltiplos referenciais, onde se entrecruzam diferentes caminhos, convergindo para diferentes formas de aprendizagem (Albuquerque, 1999).

3. Resultados

Existe uma visão simplória e equivocada de que a língua materna dos brasileiros é o português, o que remonta a um histórico de políticas linguísticas homogeneizadoras que pretendiam consolidar o ilusório e superficial monolinguismo nacional. Dentre essas políticas, segundo Oliveira (2009), tem-se a aquela da redução linguística exclusivamente ao português, da época do descobrimento, e a instituição do crime idiomático – que fazia repressão linguística – na época do Estado Novo, ou seja, torturava-se as pessoas por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente.

O multilinguismo presente no Brasil exige que se tenha políticas diferenciadas e eficazes. A gestão de políticas públicas voltadas para o processo linguístico, principalmente dos povos indígenas, requerem respostas às questões de ordem teórica e metodológica que emergem desse quadro e, por isso, o conceito de política linguística exige uma delimitação específica. Além disso, conforme D'Angelis (2012), passa a ser responsabilidade do instituto o preparo de material didático para alfabetização nas línguas maternas e ensino de leitura, bem como a capacitação dos docentes, inclusive os professores da própria FUNAI, quanto das missões de cunho religioso. Dentre os objetivos do instituto, tem-se a conversão dos povos à religião protestante, e em algumas situações, assume para si a obrigação estatal de tutela desses povos. E por isso, as ações desenvolvidas junto aos indígenas pelos missionários e linguistas ligados ao SIL sempre foram passivas de muitas críticas, sobretudo por parte de instituições da área de linguística e antropologia.

Desta forma, segundo Albuquerque (1999), no momento em que a responsabilidade foi assumida pelo Ministério da Educação para organizar as ações relativas à educação escolar indígena, ocorreu a ruptura com o instituto. A partir da década de 1970, por iniciativa dos organismos sociais, passou-se a defender a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas e, por conseguinte, a participação desses povos na significação, formulação e execução de políticas e ações no campo indigenista.

A promulgação da Constituição Federal vigente (Brasil, 1988) contemplou, não somente o direito à educação diferenciada, mas também o direito às terras ocupadas por estes povos e à diferença linguística, preservando e garantindo a autonomia e o fortalecimento das comunidades indígenas. Nas décadas posteriores à constituição foram regulamentados inúmeros atos normativos, que possuem o objetivo claro de regulamentar a oferta da educação escolar indígena e os processos linguísticos, bem como, as instâncias responsáveis por sua oferta.

A língua portuguesa como a língua oficial é reforçada na Constituição, porém ocorre a ressalva de que nas comunidades indígenas sejam usadas as respectivas línguas maternas no ensino:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Brasil, 1988, p. 132).

A partir do item da constituição, ver-se que a educação indígena necessita de reflexões sobre o seu processo de desenvolvimento quanto aos princípios da interculturalidade, bilinguismo ou multilinguismo. A educação indígena deve ser qualificada pela afirmação das identidades étnicas, pela

recuperação das memórias históricas indígenas e pela revigorada associação entre a escola, a sociedade e sua identidade – para cada povo (Britto, 2008).

As ponderações dizem respeito aos muitos desafios na regulamentação dessa educação que começa na alfabetização. Segundo dados do censo promovido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o analfabetismo entre indígenas é maior do que a da população brasileira: 76,7% dos índios com 15 anos ou mais de idade sabem ler e escrever, contra 90,4% da média brasileira.

Após os abaloamentos anteriores, nota-se que elaborar políticas linguísticas, para um país com longos períodos da história marcados pela visível negação da língua indígena e pelo desprezo com as políticas públicas, não é uma tarefa fácil. A imensidão territorial e as especificidades de cada grupo de falantes nos diversos povos indígenas demonstram os desafios que devem ser solucionados ou pelo menos enfrentados. É por isso, que Braggio (2001) enfatiza que as políticas linguísticas são processos em que se movimentam grupos de pessoas com interesses e visões bastante diferenciadas e que, apresentam-se como tarefa complexa, requerendo muitos cuidados, afinho e comprometimento.

4. Discussão

4.1 A língua materna nas comunidades indígenas

Ao afirmar que a escola é um ambiente em que a língua materna dos povos indígenas deve tornar-se o fio condutor de todas as ações pedagógicas e também do processo de ensino. O respaldo constitucional permitiu aos povos indígenas brasileiros a transformação da escola nesse instrumento de valorização e preservação de suas línguas maternas. Ao se falar de língua materna indígena, deve-se ter em mente que o adequado ensino de línguas indígenas adotado na escola pode contribuir com a manutenção das línguas. A adequação linguística do ensino ocorre quando a metodologia adotada leva em consideração a realidade sociolinguística da comunidade (ROCHA, 2003). O ato de educar nas sociedades indígenas é um ato coletivo, e é de grande responsabilidade de todos, por que são ações complexas, incorporadas à rotina cotidiana do trabalho e do lazer, sem nenhuma restrição de tempo ou local específico. E por isso, coaduna Albuquerque (2011, p.303):

A língua indígena será, nesse caso, a língua por meio da qual os professores e os alunos discutem matemática, história, geografia, meio ambiente, ciências etc. Esse tipo de procedimento permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam adquirir melhor os novos conhecimentos de fora, porém, necessários, devido ao contato com a sociedade envolvente. Mas, além disso, ele traz outras vantagens, pois se os alunos aumentarem sua competência oral na língua materna, eles aprenderão a usá-la também para falar sobre novos conhecimentos, em vez de terem que recorrer ao português para isso. Assim, a língua indígena ficará mais forte, exercendo uma função além daquela própria da sala de aula.

Ao se falar do processo de alfabetização, nota-se que língua materna deve ocorrer num processo natural também como a língua de instrução escrita, e que é comum aos conhecimentos éticos e científicos tradicionais, conforme preceituado por Albuquerque (1999). Assim, ainda para o autor, sendo em língua materna, de maneira similar ao que acontece com a oralidade, os estudantes progredirão a sua competência escrita em língua indígena.

Albuquerque (1999) é bem enfático ao tratar do assunto, pois além de ser a língua de instrução, a língua indígena deve também estar inserida no currículo, no caso de comunidades bilíngues, como uma de suas disciplinas. Ainda no tocante à alfabetização em que todos os aspectos da linguagem têm a mesma prioridade, à proporção em que se almeja a construção de um sentido para o que se lê e se escreve, Albuquerque (1999), estabelece, que a educação em língua materna se apresenta como um dos instrumentos para alcançar a autonomia, dando a competência ao indígena de ler, escrever e analisar seus discursos para o processo de reação diante da força com que se apresenta a linguagem da sociedade dominante.

A garantia da manutenção da rica diversidade linguística dos povos indígenas, além de favorecer o desenvolvimento do multilinguismo, em seus níveis orais e escritos, poderão ser inclusive, um dos meios que a sociedade indígena terá a disposição para interpretar e compreender o mundo à sua volta, para que a partir de sua realidade, possa compreender também o mundo onde a língua majoritária é falada (Bortoni-Ricardo, 2004).

Fazendo um redirecionamento contrário ao que foi abordado até aqui, considerando-se a pluralidade de povos, Albuquerque (1999) apresenta o imperativo de uma outra educação formal para os povos indígenas, decorrente da situação de contato com a sociedade nacional, ou melhor esquadrihando, que sejam diferentes tipos de escolas para o atendimento das reivindicações dos diversos povos indígenas em nosso país. A escola não pode ser pensada coletivamente, ele precisa ser arquitetada, mentalizada, organizada e construída diferentemente para cada povo que a requer. Entendendo o termo “construção” em todas as suas acepções sejam físicas, pedagógicas e, principalmente, para as relações interpessoais, para que cada currículo ali possa ocorrer.

O modelo de escola única não precisa mais operar. E por isso, a transdisciplinaridade precisa estar presente nos domínios interculturais e sociais indígenas. Com isso, tem-se uma educação oriunda dos ensinamentos dos mais velhos, e que os professores indígenas buscam incorporar às suas práticas pedagógicas (Almeida; Albuquerque; Pinho, 2011).

Nas comunidades indígenas ficam bem clarificadas as duas formas de educação. A primeira é a educação indígena em que as crianças compreendem o processo de forma natural, e portanto, aprendem a lidar com os recursos do meio ambiente de maneira complementar e harmônica; aprendem suas cosmologias; aprendem coisas simples relacionadas ao seu habitat; percebem o elo existente na relação homem e universo; aprendem a estabelecer um diálogo entre os mitos e seus ancestrais, incorporando valores superiores aos aspectos físicos e espirituais. A segunda, por sua vez, é a educação escolar indígena, aquela que segue um paradigma imposto por um planejamento, em que as normas são impostas e devem ser cumpridas; em que o processo visa a homogeneização das crianças, e principalmente, onde o currículo existe para atendimento das demandas do grupo que detém o poder, nesse caso, a sociedade majoritária (Braggio, 1992).

Por conseguinte, nas concepções de Almeida, Albuquerque e Pinho (2011), promover a educação numa perspectiva transdisciplinar perpassa o campo interdisciplinar, produzindo modos de compartilhar saberes, reconhecendo os diferentes níveis de realidade vividas pelas diversas culturas, com a vida de cada grupo humano, permitindo visões plurais a respeito dos fenômenos ou da complexidade da vida.

4.2 O bilinguismo indígena: um direito linguístico

Levar em consideração os direitos linguísticos das crianças nas escolas indígenas significa conhecer e reconhecer a realidade sociolinguística da comunidade. É elementar a discussão dessa realidade na escola indígena, fortalecendo e valorizando a língua indígena em seu uso como língua de instrução, de comunicação, dos materiais didáticos e como objeto de análise e estudo, bem como do preparo natural para a aquisição do português, como língua secundária (Grupioni, 2003).

A partir disso, evidencia-se que os professores indígenas devem participar de cursos de formação continuada que fortaleçam a construção de conhecimentos, e principalmente para a reflexão sobre a realidade da sua língua, do bilinguismo ou multilinguismo praticado em sua comunidade, para a possibilidade de formulação de estratégias no domínio da escola, para fortalecer e ampliar o uso da própria língua (Brasil 2005).

Ao envolver a questão linguística, torna-se necessário o respeito aos conhecimentos, as tradições e os costumes de cada povo, valorizando e fortalecendo a identidade étnica (Albuquerque, 1999). No âmbito da discussão sobre qual escola os indígenas anseiam quais suas perspectivas e desafios, para que possam dialogar numa perspectiva intercultural e bilíngue, vale ressaltar o respeito mútuo, mencionado por D’Angelis (2012), ao afirmar que os conhecimentos próprios dos povos indígenas precisam ser respeitados da mesma forma que respeitamos os conhecimentos que, na nossa sociedade, são comumente chamados de científicos.

Evidencia-se que D’Angelis (2012, p. 40), demonstra a preocupação com a relevância da formação dos docentes indígenas e a percepção dos seus papéis enquanto educadores:

Os professores indígenas só alcançam a verdadeira compreensão de que sua língua é efetivamente uma língua, em tudo organizada, regrada e complexa como a língua portuguesa (ou outra língua européia), quando passam a analisá-la com a mesma nomenclatura e minúcia que viram ser aplicada ao português, em sua experiência escolar. O impacto disso na auto-estima chega a ser evidente.

Quanto à formação de professores para aquisição/ensino de segunda língua, conforme Grupione (2003), existem muitas pesquisas feitas e conhecimentos acumulados nessa área de estudo, que tem

A Ciência do NANO e seu impacto transformador no MACRO

orientado a elaboração de modelos cada vez mais testados e bem sucedidos no ensino de línguas, na dualidade materna e secundária. A este respeito o autor estabelece:

A capacitação em ensino de línguas é um terceiro aspecto indispensável para um professor atuar na maioria das situações de comunidades indígenas. Para ensinar línguas, não basta ser falante delas. Nessa área será fundamental levar o aluno/professor a reconhecer as diferenças entre ensino de primeira língua e ensino de segunda língua e as diferentes metodologias empregadas nesses casos. No caso da primeira língua, dada a necessidade fundamental de desenvolver-se e aplicar-se programas de ensino escolar realmente (GRUPIONE, 2003, p. 39).

O processo de aquisição da língua portuguesa pelos indígenas possui alguns pressupostos definidos no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (Brasil, 1998), cujo entendimento é que os povos indígenas têm, cada um deles, a sua forma peculiar de falar a língua portuguesa. Logo, a função da escola indígena, no que se refere ao ensino da língua portuguesa, é possibilitar que o aluno continue a se expressar na variedade local do português, garantindo, ao mesmo tempo, que ele tenha acesso à sua língua materna e ao português no padrão culto (oral e escrito).

Em suma, o sucesso ou fracasso da criança na escola, seja na aquisição de uma segunda língua, seja na manutenção de sua língua materna, não está associado à origem social, mas ao contexto sociointeracional por meio do qual se processa a aquisição. O processo de aquisição, para Braggio (1992), pressupõe a aceitação das diferenças socioculturais e linguísticas tanto por parte do professor quanto do aluno na construção do conhecimento a partir das experiências anteriores, da funcionalidade da língua e da relação do aluno com o meio social.

5. Conclusão

As crianças indígenas quando começam a frequentar a escola, trazem do convívio familiar o conhecimento sobre o uso oral de sua primeira língua, seja ela qual for. A experiência oral que a criança traz para a escola é aquela existente na conversação do cotidiano com as pessoas com as quais convive e com as quais compartilha referências culturais (BRASIL, 1998).

Portanto, conclui-se que a escola para as crianças indígenas, aparece como um espaço diferenciado de cultura e de relações sociais que tem como objetivo contribuir com a formação integral desses sujeitos, considerando-os em seus aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais (D'ANGELIS, 2012).

Quanto à questão de políticas indígenas para o ensino bilíngue e intercultural, compreendeu-se que existem muitas diversidades que precisam ser respeitadas, face à pluralidade étnica e os anseios de ações e perspectivas para cada povo indígena. Por isso, não são condizentes com as realidades existentes, tais políticas que vislumbrem os povos de forma generalizada, sem levar em conta suas peculiaridades em termos socioculturais, linguísticos e históricos.

Observou-se também, que o artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), requer uma educação indígena que se tenha base nos princípios interculturais, do bilinguismo ou do multilinguismo, que compreenda as nuances indígenas, que supere os problemas de gestão, quando as escolas indígenas ficam em situação de vulnerabilidade por não terem acesso aos insumos básicos para seu funcionamento, como alimentação e material didático.

Não basta, portanto, a escola ter como objetivo simplesmente alfabetizar seus alunos. Ela precisa ser o ambiente favorável à aprendizagem de leitura e escrita de textos adequados às suas intenções e aos contextos em que serão lidos e utilizados (BRASIL, 1998). O aprendizado da escrita em português tem para os povos indígenas funções muito claras: a defesa e a possibilidade de exercerem sua cidadania, e acesso a conhecimentos de outras sociedades.

Referências

ALBUQUERQUE, F.E. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o português: aspectos da situação sociolinguística**. Goiânia, 1999, 132 p. Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.

_____, F.E. Educação Escolar Apinayé Bilíngue e Intercultural. In: **Ensino de língua e literatura – Reflexões e Perspectivas interdisciplinares**. RAMOS, Dernival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos Santos & PINHO, Maria José de. (Orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

A Ciência do NANO e seu impacto transformador no MACRO

ALMEIDA, S.A; ALBUQUERQUE, F.E; PINHO, M. J. de; **Transdisciplinaridade e Educação Intercultural: A formação do professor indígena Apinayé em perspectiva.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, UNESP, Araquara/SP, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna.** São Paulo, Parábola, 2004.

BRAGGIO, S.L.B. **Situação sociolinguística dos povos indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: subsídios educacionais.** *Revista do Museu Antropológico*, Goiânia: UFG, v.1 n.1, p.1-76, jan./dez.1992.

_____, S.L.B. **Políticas e direitos linguísticos dos povos indígenas brasileiros.** *Revista Signótica*. Goiânia/GO: Editora UFG, 2001.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/1996.** São Paulo: SINPRO, 1996.

_____. Ministério da Educação - MEC. **Alfabetização e Diversidade.** Referenciais para a formação de professores indígenas. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005

_____. Ministério da Educação - MEC. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** 1. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2007

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI.** MEC, Brasília: MEC, 1998.

_____. **Decreto 26, de 4 de fevereiro de 1991.** Brasília, DF: Senado, 1991.

BRITTO, L.P.L. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In: D. A. CORREA; P.B. de O. SALEH (Org.), **Estudos da linguagem e currículo de Letras: diálogos (im)possíveis.** Ponta Grossa, EDUEPG, 2008.

D' ANGELIS, W.R. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil.** Campinas/SP, Editora Curt Nimuendajú, 2012.

GRUPIONI, L.D.B. **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil.** Em Aberto. Brasília. V.20 nº 76. 2003.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010 - Características gerais da população.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: www.ftp.ibge.gov.br/censos. Acesso em: 05ago2025.

OLIVEIRA, G. M. **Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico.** *Revista Linguagem*, n. 11, s.p., 2009.

ROCHA, L. M. **A política indigenista no Brasil: 1930-1967.** Goiânia: Editora UFG, 2003.

RODRIGUES, A. **Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas.** São Paulo/SP: Delta, 1993.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação do Grupo de Pesquisa “CES em Ação” do Campus Araguaatins do IFTO”, bem como aos seus membros, por nos permitir uma prática frequente de interligação entre ensino, pesquisa e extensão.