

A disciplinarização letrada das línguas indígenas no Sul do Brasil: uma abordagem discursiva

(Indigenous Languages Literate Disciplinarization in Southern Brazil:
a Discursive Approach)

Carlos Maroto Guerola¹

¹Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
cmguerola@gmail.com

Abstract: This paper seeks to raise some discursive representations by some Guarani, Kaingang and Xokleng/Laklãnõ scholars about the current situation of indigenous languages teaching and learning in the schools of their communities. Through the identification of the dialogic threads that bind the practices and discourses of indigenous differentiated school to the metadiscursive regimes heirs to the legacy of European philology, to the significance that literacy learning gained with the development of capitalist industrialization in Brazil during 20th century, and to the graphocentric perspective of language policy, the data analysis points out to the literate disciplinarization of Guarani, Kaingang and Xokleng/Laklãnõ languages, i.e. the reduction of the school sociodiscursive practices through those languages to specific spaces and times, in school activities that chiefly focus on the reading and writing of those languages.

Keywords: Literacy; Linguistic policy; Indigenous school; Language teaching-learning; Critical discourse analysis

Resumo: O presente artigo busca visibilizar representações discursivas de acadêmicas/os guarani, kaingang e xokleng/laklãnõ a respeito da situação atual do ensino-aprendizagem de línguas indígenas nas escolas das suas comunidades. Através da identificação dos fios dialógicos que ligam as práticas e discursos da educação escolar indígena bilíngue aos regimes metadiscursivos herdeiros da tradição da filologia europeia, à relevância que os processos de ensino-aprendizagem escolar de letramentos foram ganhando ao longo do desenvolvimento da industrialização capitalista no século XX no Brasil e à tradição grafocêntrica da política linguística, a análise de dados aponta para a disciplinarização letrada das línguas guarani, kaingang e xokleng/laklãnõ, isto é, a redução no espaço e no tempo das práticas sociodiscursivas escolares nessas línguas em torno de atividades escolares que focam quase exclusivamente na leitura e na escrita.

Palavras-chave: Letramento; Política linguística; Escola indígena; Ensino-aprendizagem de línguas; Análise crítica do discurso.

A ordem do discurso da educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue

A semiose, de forma geral, e a linguagem/discurso, de forma particular, constituem, para Fairclough (2003), um elemento da vida social, quer na qualidade de estruturas, em forma de língua(s); de prática(s), em forma de ordem(s) do discurso; ou de evento(s), em forma de texto(s). Nessa perspectiva, as práticas sociais constituem modos habituais de ação conjunta na vida social, vinculados a espaços e tempos específicos, nos quais os elementos poder, relações sociais, atividades materiais, instituições/rituais e crenças/valores/desejos se articulam com o discurso com base em permanências relativas, em tendências à estabilidade (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

As ordens do discurso constituem, por sua vez, o equivalente linguístico-discursivo das práticas sociais, ou seja, a estruturação social da diversidade semiótica, ordens

particulares de relações entre formas de produzir significados nas esferas de interação humana (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). As ordens do discurso favorecem nas interações a estabilidade de certas representações das práticas sociais (discursos), de certos padrões de interação discursiva (gêneros) e de certos papéis sociais possíveis (estilos), guardando os sujeitos, contudo, uma significativa capacidade de ação (agência) nos seus textos e interações (FAIRCLOUGH, 2003).

Com base nessa abordagem, *a educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue* será analisada neste artigo como uma ordem do discurso, inseparável das práticas e eventos sociais nos quais os seus textos são vividos e o seu dia a dia é discursivamente representado.

Dentro das ordens do discurso, todo discurso (equiparado aqui ao conceito bakhtiniano de enunciado) encontra-se quer envolvido por uma “névoa escura” quer “iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele” (BAKHTIN, 2002, p. 86). O agente que enuncia um discurso

[...] não é o primeiro locutor que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe [...] a existência dos enunciados anteriores [...] aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles) [...] ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. (BAKHTIN, 1997, p. 292)

É a partir desse pressuposto que, com o fim de ampliar a discussão em torno dos discursos contemporâneos sobre ensino-aprendizagem de línguas na educação escolar indígena, e pô-los em relação com os discursos acadêmicos a partir dos quais eles se constituíram (dentre muitos outros discursos embrulhados numa teia infinita), o presente artigo busca visibilizar algumas representações discursivas¹ das acadêmicas² guarani, kaingang e xokleng/laklãnõ da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (doravante LII) da Universidade Federal de Santa Catarina (doravante UFSC) em relação à situação atual do ensino-aprendizagem de línguas indígenas nas escolas das comunidades das quais fazem parte.

A partir de uma abordagem etnográfica (cf. ERICKSON, 1990; HEATH; STREET, 2008), materializada através da observação participante e de registros fotográficos, e textualizada em notas de campo das sessões de aula, o presente artigo traz um recorte das discussões entre as acadêmicas da LII e eu, autor final deste texto, a respeito da *Alfabetização em Contexto Bilíngue*. Esse tema nominou a disciplina obrigatória do curso, mediada por mim, em conjunto com uma equipe de professoras,³ durante 90 horas aula, no quarto se-

¹ Para fins da análise apresentada neste artigo, entende-se por representação discursiva qualquer enunciação (BAKHTIN, 1997, 2002) que textualiza discursos de uma ordem do discurso específica, graças à agência dos sujeitos nos gêneros e estilos daquela ordem. Nesta pesquisa, as enunciações dos participantes textualizaram discursos da educação escolar indígena através de gêneros textuais (discussões de sala de aula) e estilos (lideranças, pais e mães, acadêmicas e acadêmicos indígenas ou professores indígenas em formação) próprios dessa ordem discursiva.

² Neste artigo, tanto o gênero masculino quanto o feminino, no plural, são usados como não marcados para fazer referência a conjuntos de pessoas.

³ A disciplina foi ministrada em colaboração com as professoras Mailce Borges Mota, Gustavo López Estivalet, María del Pilar Miguez Fernández, Nicanor Rebolledo Recendiz, Maria Kulá, Maria Inés de Freitas e Algemiro Poty. A todas, meu mais sincero agradecimento.

mestre da LII, entre agosto e dezembro de 2012, no campus da UFSC em Florianópolis. A sistematização dos relatos visa servir como insumo teórico às discussões sobre educação escolar indígena bilíngue e produção de materiais didáticos nesse contexto educacional, de modo que possa contribuir para o acesso das alunas guarani, kaingang e xokleng/laklãnõ ao seu direito humano intercultural (SOUSA SANTOS, 2010; cf. GUEROLA, 2012) a uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue de qualidade.

A fim de contemplar os objetivos expostos acima, a fundamentação teórica a seguir contextualiza brevemente a emergência da ordem do discurso da educação escolar indígena diferenciada para problematizar, posteriormente, os discursos acadêmicos com que se encontram dialogicamente entrelaçados os discursos e práticas escolares contemporâneos de ensino-aprendizagem de línguas nas escolas indígenas da região Sul do Brasil.

Os discursos dos outros: regimes metadiscursivos e políticas linguísticas

Pela primeira vez na história constitucional do país, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 reconheceu aos índios suas línguas, assim como lhes reconheceu a utilização delas e dos seus processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental regular nas suas escolas. Ao mesmo tempo, estabeleceu a língua portuguesa como língua oficial da República e a língua na qual o ensino fundamental regular obrigatório no país haveria de ser ministrado. O *respeito e fortalecimento* das línguas indígenas como objetivo da educação escolar indígena é mencionado em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 ou a Portaria Interministerial MJ/MEC N. 559 de 1991, cujas diretrizes garantiram às escolas indígenas “o ensino bilíngue nas línguas materna e oficial do País, atendidos os interesses de cada grupo indígena em particular” assim como a consideração, para a normatização das escolas, das características específicas da educação indígena no que diz respeito a conteúdos curriculares, calendário, metodologias, avaliação, e “materiais didáticos para o ensino bilíngue, preferencialmente elaborados pela própria comunidade indígena” (BRASIL, 1991, p. 525).

Tais documentos governamentais⁴ têm favorecido a constituição da ordem do discurso da educação escolar indígena diferenciada intercultural e bilíngue, a qual representa discursivamente as práticas sociais dessa esfera de interação humana. Ao longo dos últimos 25 anos, tais práticas têm sido desenvolvidas por uma multidão de pessoas, coletivos e instituições, na luta por uma legislação congruente com os anseios das comunidades, pela formação docente e pela cobertura de inúmeros outros requisitos necessários para se efetivar a educação escolar indígena diferenciada. Dentro dessa ordem do discurso, e das práticas sociais por ela semiotizadas, contudo,

[...] parece existir um certo desequilíbrio entre o que se espera de uma escola indígena, as condições efetivas de realização destas expectativas e as imagens que se tem da instituição escolar, muitas vezes pautada nas escolas públicas ou missionárias que os pais dos alunos frequentaram. Embora muitos relatem lembranças de dificuldade, sofrimento, conflito ou humilhação nestas escolas, é a partir destas experiências de escolarização que se constrói uma ideia de como a escola deveria ser. (TESTA, 2007, p. 66)

⁴ Para acesso à legislação completa que fundamenta o quadro jurídico da educação escolar indígena diferenciada bilíngue, cf. Magalhães (2005, particularmente o capítulo 09, p. 504-562).

Uma vez que nem os professores indígenas, nem os técnicos de órgãos indigenistas/educacionais, nem tampouco nós formadores tivemos acesso a uma educação escolar *diferenciada*, torna-se necessário desconstruirmos previamente noções a respeito do processo de ensino-aprendizagem na escola pautadas pela naturalização de discursos e práticas das quais participamos ao longo da própria experiência escolar. Assim, a luta contra “a assimilação da palavra de outrem no processo de formação ideológica [que] procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica e de nosso comportamento” (BAKHTIN, 2002, p. 142) a respeito do que seja ensinar línguas na escola pode constituir-se em um exercício saudável para caminhar na direção da *diferenciação* da educação escolar indígena e da sua efetiva *bilingualização*.

Para esse exercício de reflexão, podemos contar com a contribuição de Makoni e Pennycook (2006), os quais afirmam que as línguas, as concepções de linguagem e as metalinguagens usadas para descrevê-las são invenções, e sua enumeração, uma invenção a serviço da contenção e do controle. As línguas, no seu sentido mais literal, alegam, foram inventadas como parte dos projetos cristãos/coloniais nacionalistas nas diferentes partes do mundo. A noção ocidental de língua nasceu da filologia europeia, a qual desempenhou o papel acadêmico de legislar as diferenças humanas e coloniais, tomando o latim (paradigma de língua escrita, língua da igreja católica e da ciência) como referência, como planilha para estudo das outras línguas (ERRINGTON, 2001).

Para Bakhtin (2006, p. 100), a concepção de língua que emana da reflexão linguística da filologia europeia é a “língua morta-escrita-estrangeira”, criada para codificar a língua a fim de adaptá-la às necessidades da sua transmissão escolar. A linguística, para esse autor, “estuda as línguas vivas como se fossem mortas e a língua nativa como se fosse estrangeira” (BAKHTIN, 2006, p. 107). Fiel ao *objetivismo abstrato*, tal linguística representa a língua objetificada como um sistema fechado, estruturado, “estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida”, sem vinculação com valores ideológicos, dentro do qual por correção “deve-se entender apenas a conformidade a uma dada norma do sistema normativo da língua” (BAKHTIN, 2006, p. 79-82).

Tal representação de língua, ocidental e escolarizada, não passa, para Makoni e Pennycook (2006, p. 23-27), de um “regime metadiscursivo”, uma ficção (in)conveniente que produz “visões particulares e limitantes de como a linguagem opera no mundo”. Parte de um processo de violência epistêmica, a “invenção das línguas” tem tido “consequências insidiosas para os povos indígenas” (MAKONI; PENNYCOOK, 2006, p. 23).

Trazendo a discussão acima para o cenário nacional, é possível exemplificar o processo de escolarização dos regimes metadiscursivos sobre a língua, no caso da emergência do Português como disciplina curricular no Brasil. A esse respeito, não cabe desconsiderar que a maior parte dos indígenas escolarizados hoje no Brasil tiveram acesso aos discursos escolares sobre a língua através das aulas de Português nas escolas que eles próprios frequentaram, e é numa relação dialógica com esses discursos que constroem o próprio discurso sobre o que seja ensinar línguas na escola.

Conforme aponta Soares (2002), ao longo do monopólio jesuítico de ensino institucionalizado no Brasil não houve espaço para o ensino do português, pois se passava diretamente da alfabetização ao estudo do latim. O português apenas começou a ocupar um lugar de relevância no ensino escolar a partir das medidas impostas pela reforma pom-balina, que introduziu o estudo da gramática portuguesa, a qual se tornou componente

curricular, ao lado da gramática latina e da retórica, na segunda metade do século XVIII. À medida que o latim foi perdendo seu valor social, a gramática do português (isto é, o regime metadiscursivo identificado como *o português*), outrora usada exclusivamente como instrumento que facilitasse a aprendizagem da gramática latina, foi ganhando autonomia.

Ainda de acordo com Soares (2002), foi apenas no fim do Império que uma única disciplina começou a ser chamada de Português, numa conjuntura social, política e econômica que favoreceu o deslocamento da exigência social do falar bem em benefício da exigência social do escrever bem. As mudanças econômicas e a industrialização crescente ao longo de todo o século XX foram tornando o acesso ao português escrito cada vez mais indispensável para a funcionalidade dos indivíduos na economia capitalista industrial de mercado em desenvolvimento no país.⁵

Assim, a partir da segunda metade do século XX, o regime capitalista identificou a escolarização universal como necessidade para todas as “nações de terceiro mundo” como “instrumento civilizatório fundamental” que ensinasse as “técnicas básicas da vida civilizada: ler, escrever e contar”, num momento em que “a alfabetização (como condição de acesso à escrita) torna-se questão de segurança nacional e pilar de desenvolvimento” (BRITO, 2002, p. 97-100). Essa necessidade foi imposta também às comunidades indígenas no Sul do Brasil, e, desse modo, a preocupação das escolas colocadas à sua disposição durante a segunda metade do século XX foi exclusivamente a sua alfabetização (SANTOS, 1975). Nem por isso os processos de ensino/aprendizagem relacionados à alfabetização e ao letramento na educação escolar indígena foram norteados por princípios vinculados à própria epistemologia das comunidades, para as quais as práticas discursivas orais detinham historicamente maior legitimidade epistemológica (cf. TESTA, 2008). Esses processos também desconsideraram por completo as perspectivas dos próprios sujeitos indígenas ao seu respeito (cf. FRANCHETTO, 2008).

Nesse contexto, as políticas linguísticas para línguas ameaçadas foram objetivadas, por autores como Calvet (2007), para o planejamento do seu *status* (visando à intervenção normativa nas suas funções sociais) e ao planejamento do seu *corpus* (visando a intervenção no *sistema* das línguas, de modo a assumirem as novas funções atribuídas). Para esse último fim, seria necessário às línguas “reduzir seus *déficits*, equipá-las para que possam desempenhar seu papel” (CALVET, 2007, p. 62-67, grifos meus). Dentro dessa perspectiva, o primeiro estágio do processo de provisão de equipamento seria “*dar um sistema de escrita às línguas ágrafas*”. Outro estágio seria a criação de palavras ou neologismos, sendo que, uma vez “*determinadas as necessidades*” e “*repertoriado*” o vocabulário existente, chegaria a hora de “eventualmente *melhorá-lo* [...] e depois divulgá-

⁵ Ao longo do século XX, em decorrência da mudança dos objetivos do ensino da língua portuguesa, as abordagens para tal ensino foram se transformando de uma vertente gramatical formalista, a uma vertente baseada na teoria da comunicação (especialmente durante o regime militar), até chegarmos à vertente enunciativo-discursiva que rege atualmente as propostas pedagógicas oficiais para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental e médio (Cf. GERALDI, 1984; BRITO, 2002). A partir do final de 70 foi surgindo a crítica reformadora ao ensino tradicional de língua portuguesa (BRITO, 2002). Tal crítica identificou como principais problemas do ensino escolar de português a indefinição da finalidade daquilo que era ensinado; a sobrevalorização da norma dita culta, da escrita e das regras de exceção no ensino dessa norma, abandonando e desprezando as formas de oralidade; a descontextualização das atividades de leitura e produção textual; a falta de consistência e adequação à realidade por parte das teorias gramaticais presentes nas gramáticas escolares; a falta de vínculo entre a metalinguagem usada e a análise linguística e a desconsideração dos avanços da linguística contemporânea (BRITO, 2002).

-lo sob a forma de dicionários terminológicos, de banco de dados etc.”. Outros estágios no equipamento das línguas seriam a padronização, a inclusão em currículos escolares e *ambientes linguísticos*, etc. (CALVET, 2007).

Quais os fios dialógicos entre os regimes metadiscursivos das línguas mortas-escritas-estrangeiras da tradição filológica europeia, a relevância que a alfabetização e os processos de ensino-aprendizagem escolar de letramentos foram ganhando ao longo do desenvolvimento da industrialização capitalista no século XX no Brasil, a tradição grafocêntrica das políticas linguísticas e as práticas e discursos da ordem do discurso da educação escolar indígena bilíngue e diferenciada contemporânea?

Com o fim de identificar alguns desses fios dialógicos, segue, na seção abaixo, a análise de um recorte das representações discursivas das acadêmicas das três etnias participantes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC⁶ a respeito das práticas de ensino-aprendizagem de línguas nas escolas indígenas de que fazem parte. As possíveis relações entre os discursos levantados na fundamentação teórica, que agora se encerra, e aqueles da análise de dados serão tecidas, em forma de considerações finais, na seção que encerra o artigo, na qual se aponta para a disciplinarização letrada das línguas indígenas nas escolas indígenas da região sul do Brasil.

Os discursos das acadêmicas: as línguas maternas na escola indígena

Muitas das acadêmicas guarani, kaingang e xokleng/laklãnõ da LII já atuam em escolas indígenas como professoras de ensino fundamental, médio ou de educação de jovens e adultos; outras ocupam cargos administrativos nessas escolas; não são poucas aquelas com experiência de décadas. Quem não atua, já atuou ou pretende atuar no futuro. Não obstante, os perfis e objetivos são os mais variados, devido à diferença entre etnias, idades, gerações, religiões, grupos socioculturais, gêneros, origens, identidades e um sem fim de especificidades que torna cada aluno e aluna de perfil único. Para algumas alunas, essa é a primeira experiência na formação de professores. Muitas, contudo, já participaram de cursos de magistério indígena e inclusive já são formadas em outros cursos como pedagogia, história ou letras. Alguns acadêmicos são líderes espirituais, outros caciques, outros pastores, outros candidatos a vereador (na época da pesquisa), muitos outros artesões, todas elas pesquisadoras e estudantes universitárias, acadêmicas indígenas, em busca de aprofundar o seu conhecimento sobre a sua própria cultura, o seu próprio universo e o universo dos outros, dito *universal*, e muito especialmente da própria língua, guarani, kaingang ou xokleng/laklãnõ, aquela que sentem como língua materna.

Advindas dos mais diversos contextos e históricos de tensões e conflitos em relação à terra, à luta e à resistência, as acadêmicas da LII procedem de estados como Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul ou Espírito Santo. O devir histórico das suas comunidades e famílias se reflete nas diferentes configurações das redes de linguagens e discursos presentes nelas; nas diferentes necessidades que objetivam

⁶ Durante as sessões das duas etapas do tempo universidade da LII no semestre 2012.2, foram realizados registros fotográficos das anotações no quadro a respeito das discussões mantidas em sala de aula, para fins de elaboração, no final das sessões, de notas de campo de modo que fossem registradas as visões dos alunos sobre as questões problematizadas na disciplina. O relatório final obtido das notas de campo foi sistematizado para revisão dos alunos no seminário de recuperação/complementação da disciplina realizado em dois encontros presenciais em maio de 2013.

auxiliar através do ensino escolar bilíngue; e nas diferentes práticas sociodiscursivas e gêneros textuais através dos quais os indígenas da região Sul do Brasil habitam seus universos sociodiscursivos. A heterogeneidade governa.

Levando em consideração tal heterogeneidade, as representações discursivas a respeito da realidade do ensino-aprendizagem de línguas na educação escolar indígena do Sul do Brasil são organizadas com base na etnia de suas protagonistas, pois as situações às quais tais representações dizem respeito divergem significativamente entre as escolas e comunidades guarani, kaingang e xokleng/laklãnõ.

“A língua xokleng é uma identificação e a língua portuguesa é uma necessidade”: ensino-aprendizagem de línguas nas escolas xokleng/laklãnõ

Através das representações discursivas das acadêmicas xokleng/laklãnõ, foi possível traçar os seus diversos perfis sociolinguísticos, levantados a partir de uma reflexão orientada sobre a sua autobiografia linguística. São três os perfis traçados em relação ao acesso que as acadêmicas tiveram aos seus recursos sociodiscursivos: 1) acesso inicial aos recursos identificados com a língua xokleng/laklãnõ no lar, e posteriormente àqueles identificados com a língua portuguesa através da escola, da mídia, das relações com não indígenas e de casamentos interétnicos; 2) acesso simultâneo aos recursos identificados com a língua xokleng/laklãnõ e a língua portuguesa no lar, com ensino em português e presença da língua indígena na escola, e/ou em outros cursos de formação posteriores; e 3) acesso aos recursos identificados com a língua portuguesa no lar, na interação com os pais, outros parentes e crianças, e acesso aos recursos identificados com a língua xokleng/laklãnõ com os mais velhos, na escola e/ou em outros cursos de formação posteriores.

De acordo com os acadêmicos xokleng/laklãnõ participantes, entre as crianças xokleng/laklãnõ hoje a tendência dominante é o perfil (3): elas acedem aos recursos sociodiscursivos identificados com a língua xokleng/laklãnõ fundamentalmente na escola. Os pais *languageiam*⁷ predominantemente através dos recursos identificados com o português com os seus filhos, os quais se encontram em exposição ao português também através da mídia (televisão, internet, outras tecnologias), da igreja (principalmente da igreja evangélica), da escola e de diversificadas outras formas de interações que acontecem além da terra indígena.

Esse dado está relacionado com a sistematização das respostas, apresentada na Figura 1, sobre como as acadêmicas participantes se representam em relação a habilidades sociodiscursivas genéricas como falar, entender, ler e escrever através dos recursos identificados com as línguas xokleng/laklãnõ e português:

⁷ De acordo com García (2009, p. 44), a tendência mais habitual na maioria dos contextos a nível mundial é que os indivíduos façam um uso bilíngue da linguagem – *languageiem bilinguemente* –, isto é, *trans-languageiem* ao comunicar-se na mesma comunidade bilíngue ou com comunidades diferentes.

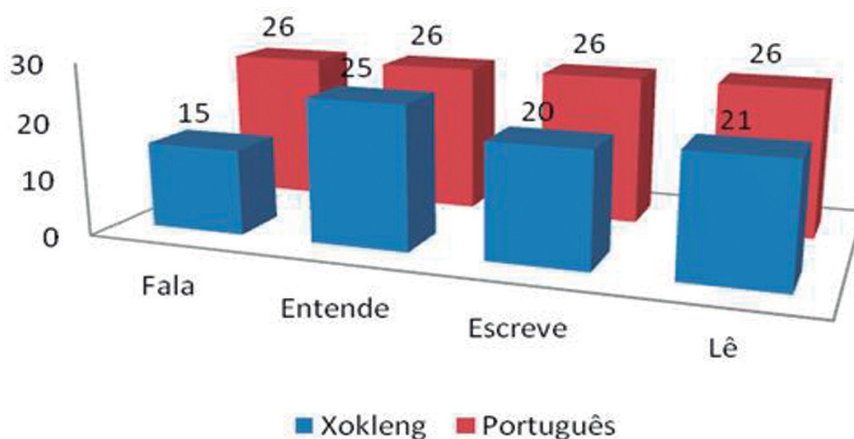


Figura 1. Representações das acadêmicas xokleng/laklãnõ em relação a habilidades sociodiscursivas genéricas em xokleng/laklãnõ e português

Em decorrência da predominância do perfil (3) identificado acima, todos os acadêmicos xokleng/laklãnõ participantes deste estudo se representam como falantes de português, mas apenas 15 deles se representam com a habilidade de falar xokleng/laklãnõ. Importa destacar, por outro lado, o maior número de escritores e leitores de língua xokleng/laklãnõ em relação ao número de falantes.

Após refletir sobre a própria autobiografia linguística, os alunos foram questionados a respeito das suas práticas sociodiscursivas cotidianas em xokleng/laklãnõ e português. Na sequência da discussão em pequenos grupos, as observações do grande grupo foram sistematizadas no quadro que aparece fotografado na Figura 2:

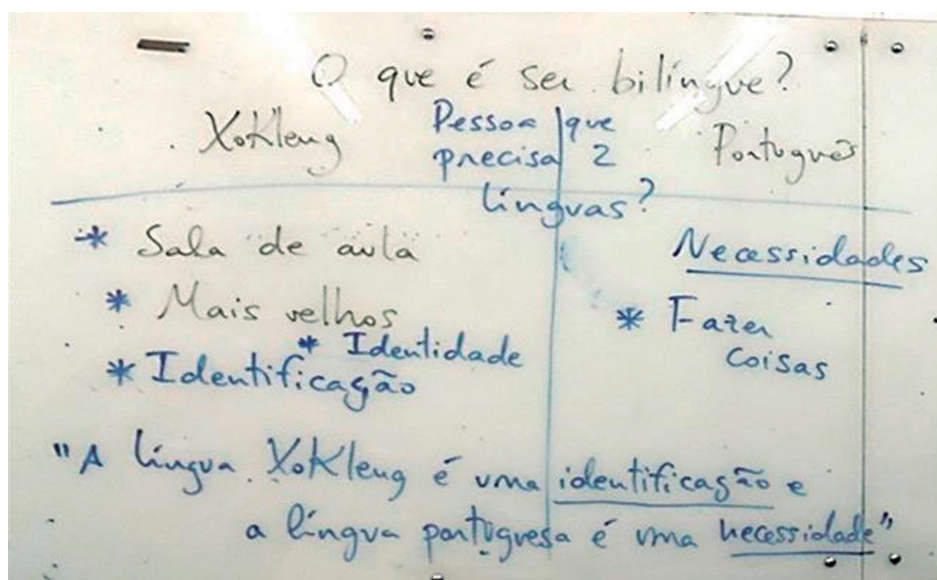


Figura 2. Representações das práticas sociodiscursivas cotidianas através dos recursos identificados com as línguas xokleng/laklãnõ e português

Durante a atividade, as acadêmicas xokleng/laklãnõ indicaram que os usos cotidianos da língua xokleng/laklãnõ são as conversas com os mais velhos, o uso em sala de

aula, e para “identificação”. Elas indicaram igualmente que o resto de atividades do dia a dia (“fazer coisas”) são desenvolvidas em português. O deslocamento de práticas sociodiscursivas têm distanciado as gerações mais novas do uso da língua xokleng/laklãnõ para se envolverem com autonomia e sucesso nas suas interações discursivas, com exceção das conversas com os mais velhos e no uso em sala de aula. Nesse deslocamento, para os Xokleng/Laklãnõ, os recursos da língua materna prevalecem para a “identificação”, como símbolo identitário.

Com base nessa configuração de práticas e identificações sociodiscursivas, as expectativas das acadêmicas em relação ao papel da escola no *fortalecimento* da língua xokleng/laklãnõ são imensas. Conscientes da relevância tanto do ensino bilíngue quanto de uma apropriação adequada do sistema de escrita alfabético e do biletamento ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental como condição para o sucesso ao longo de todo o percurso escolar, os acadêmicos apontaram, nas sessões de discussão, as dificuldades que enfrentam para a alfabetização dos alunos, atribuídas à carência de materiais didáticos apropriados, e à carência de um planejamento do ensino bilíngue ao longo de todo o processo de escolarização dos alunos. Para os acadêmicos, a implantação de um modelo de ensino bilíngue ao longo das primeiras séries, e, portanto, ao longo do processo de alfabetização é ainda um *projeto em construção*. Conforme os seus relatos, a língua portuguesa constitui a língua de instrução de todas as disciplinas escolares ao longo de todas as séries, com exceção de disciplinas específicas como Língua Xokleng, Artes Xokleng ou Artes Diferenciadas, todas as três com reduzida carga horária.

“A escola apenas torna bilíngues àqueles que chegam falando a língua materna”: ensino-aprendizagem de línguas nas escolas kaingang

Através das representações discursivas da turma de acadêmicas kaingang, foi possível traçar os seus perfis sociolinguísticos, levantados a partir de uma reflexão orientada sobre a sua autobiografia linguística. São dois os perfis traçados em relação ao acesso que as acadêmicas tiveram aos seus recursos sociodiscursivos: 1) acesso aos recursos identificados com a língua kaingang no lar, na interação com os pais, outros parentes e crianças, e acesso àqueles identificados com a língua portuguesa posteriormente, quer ao longo do processo de educação escolar, desenvolvido exclusivamente nessa língua a partir dos 7-10 anos, quer no convívio cotidiano na comunidade; e 2) acesso aos recursos identificados com a língua portuguesa no lar, na interação com os pais, outros parentes e crianças, e acesso a aqueles identificados com a língua kaingang posteriormente, principalmente através de práticas sociodiscursivas escritas em contextos de educação regular (escola, magistério, ensino superior).

De acordo com as participantes, o perfil (1) é mais frequente entre os acadêmicos com origem nas aldeias situadas no Rio Grande do Sul, enquanto o perfil (2) é mais frequente entre aqueles com origem nas aldeias situadas no Oeste de Santa Catarina. O bilinguismo kaingang é, portanto, territorialmente heterogêneo. Isto fica refletido na sistematização das respostas à pergunta sobre como as acadêmicas participantes na sessão se representam em relação às habilidades genéricas falar, entender, ler e escrever em kaingang e português, representada na Figura 3:

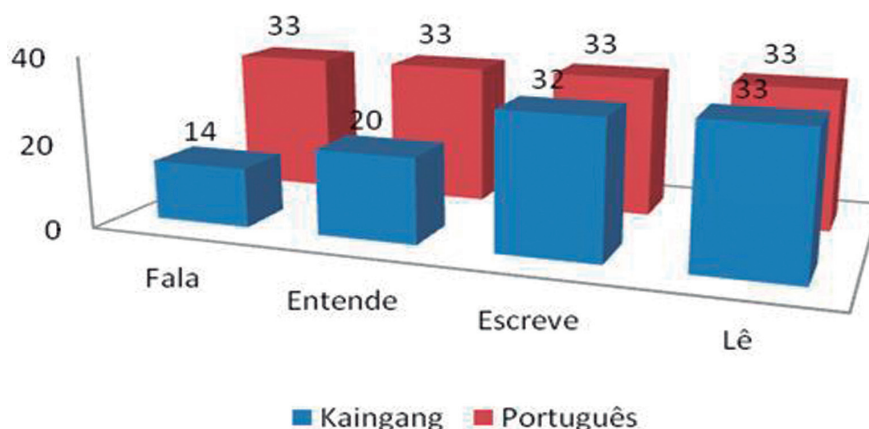


Figura 3. Representações dos acadêmicos kaingang em relação a habilidades sociodiscursivas genéricas em kaingang e português

De forma análoga à Figura 1 para os alunos xokleng/laklãnõ, enquanto todos os participantes kaingang se representam como falantes de português, o menor número de acadêmicos corresponde àqueles que se representam como falantes de língua kaingang, seguido do número de alunas que diz entender oralmente a língua. Os números se aproximam entre leitoras e escritoras de ambas as línguas.

Dentro da configuração contemporânea de redes *translíngues* de práticas sociais e ordens do discurso no Sul do Brasil, também para os acadêmicos kaingang a escola representa o instrumento predileto para *fortalecimento* e *valorização* da língua indígena. Contudo, não são poucas as dificuldades para materializarem tal anseio: Quando aprofundadas algumas perspectivas sobre ensino-aprendizagem escolar de línguas na discussão em sala de aula, as acadêmicas foram concluindo na ineficiência do ensino bilíngue com aqueles alunos que chegam à escola sem ter tido acesso prévio aos recursos identificados com a língua kaingang:

No encerramento da discussão a respeito da autobiografia linguística dos alunos, eles problematizam que a escola torna bilíngues apenas aquelas crianças que chegam à escola falando a língua kaingang, mas não torna bilíngues àqueles alunos que chegam à escola falando português. Esses últimos alunos aprendem na escola a ler e escrever na língua, mas não conseguem se tornar falantes fluentes. (NOTA DE CAMPO, 17 set. 2012).

De acordo com as representações discursivas dos participantes, aquelas alunas que apenas têm contato com os recursos sociodiscursivos identificados com a língua kaingang através da escola não conseguem tornar-se bilíngues: elas conseguiriam apenas apropriar-se da escrita da língua. Esse aspecto vincula-se ao maior número de participantes que se representam discursivamente como pessoas que *lêem* e *escrevem* kaingang, mas dizem não falar ou entender oralmente a língua.

Todos os participantes são conscientes das dificuldades que enfrentam os seus alunos ao longo do processo de alfabetização, assim como do caminho que ainda haverão de percorrer para tornarem-se eles mesmos leitores e escritores proficientes nas suas duas línguas. A alfabetização na língua indígena é, no discurso das acadêmicas, uma política indispensável para impossibilitar a *perda da língua*.

No que diz respeito às políticas oficiais, ao longo das discussões nas três turmas, e particularmente na turma kaingang, foram recorrentes as referências às restrições que o currículo escolar oficial das redes em que as escolas se inserem (principalmente estaduais) impõe ao trabalho nas escolas, dificultando a harmonização entre as cobranças oficiais e o desenvolvimento de modelos diferenciados de ensino bilíngue. A tendência dominante nas escolas, de acordo com o relato dos acadêmicos kaingang, é o uso do português no trabalho em todas as disciplinas escolares, com exceção do trabalho em disciplinas específicas como Kaingang, Língua Kaingang, Valores, Valores Culturais, Artes ou Artes Indígenas, em que as práticas são languageadas em língua kaingang ou translanguageadas nas duas línguas. Apenas os professores de uma escola indicaram o uso da língua indígena durante as duas primeiras séries, no processo de alfabetização. Após esse período, segundo eles, passa-se às disciplinas do *globalizado*, ministradas por professores não indígenas (com exceção das matérias mencionadas acima). Outro grupo de professores indicou o uso do português e kaingang na sala de aula “junto interagindo, interagindo as duas línguas” (NOTA DE CAMPO, 18 set. 2012).

“É a escola que introduz o bilinguismo nas aldeias”: ensino-aprendizagem de línguas nas escolas guarani

Os perfis sociolinguísticos das acadêmicas guarani, traçados ao longo das sessões introdutórias da disciplina, em relação à representação da sua própria biografia linguística, são sistematizados a seguir: 1) acesso aos recursos sociodiscursivos identificados com a língua guarani no lar e na interação com os parentes, e acesso aos recursos identificados com a língua portuguesa posteriormente, quer ao longo do processo de educação escolar, desenvolvido exclusivamente nessa língua entre os 7-17 anos, quer no convívio na comunidade. Alguns destacam que apenas alcançaram maior autonomia em português com idade avançada, no curso de magistério indígena, com idade superior aos 25 anos; 2) acesso simultâneo aos recursos identificados com a língua guarani e a língua portuguesa no lar e na comunidade. Escolarização em português ou em ambas as línguas; e 3) acesso aos recursos identificados com a língua portuguesa no lar e na interação com os parentes, e acesso aos recursos identificados com a língua guarani posteriormente, quer ao longo do processo de educação escolar nessa língua quer no convívio com a comunidade. Outros apenas ganharam um conhecimento mais aprofundado, principalmente da leitura e da escrita da língua, em cursos de formação superior de magistério indígena ou licenciaturas interculturais.

Os participantes guarani apontam que, embora o perfil (1) seja ainda dominante, os perfis (2) e (3) são cada vez mais visíveis nas comunidades. É possível afirmar que a língua guarani é aquela que detém no Sul do Brasil uma maior vitalidade entre as crianças indígenas, uma vez que muitas delas interagem sociodiscursivamente ao longo da infância quase exclusivamente através dos recursos identificados com essa língua. Muitas Guarani apenas adquirem maior domínio da língua portuguesa a partir da adolescência, através da escola e de outros espaços de ensino institucional. A predominância do perfil (1) se reflete na representação das habilidades sociodiscursivas genéricas nas línguas guarani e português, sistematizada na Figura 4.

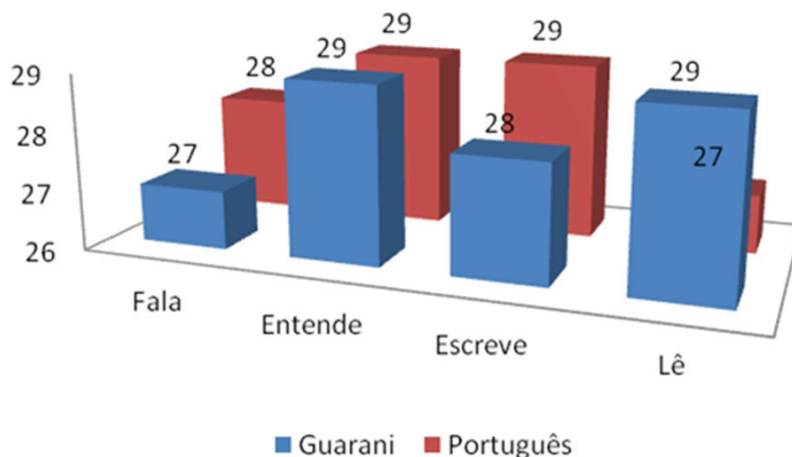


Figura 4. Representações das acadêmicas guarani em relação a habilidades sociodiscursivas genéricas em guarani e português

Nos discursos das acadêmicas guarani a respeito do seu bilinguismo, cabe destacar que algumas delas afirmaram tanto não saber falar português, quanto não saber escrever ou ler em português, representações essas sem incidência nos outros grupos. De forma análoga às figuras anteriores, embora com diferenças muito mais sutis, a quantidade menor é a quantidade de acadêmicas que se representam com a habilidade de falar a língua materna (junto à quantidade de acadêmicos que se representam com a habilidade de ler em português).

No que diz respeito à educação escolar bilíngue, cabe destacar a representação discursiva guarani que aponta a escola como a principal responsável pelo bilinguismo nas aldeias:

Logo na abertura da discussão a respeito dos princípios que devem nortear a educação escolar indígena bilíngue, W. M., um dos alunos mais participativos, levanta a mão e começa a problematizar o fato de buscarmos uma educação escolar bilíngue: Para os Guarani, é a escola a que introduz o bilinguismo nas aldeias. É por causa da escola que as crianças crescem num entorno bilíngue. Não fosse a escola, muitas crianças habitariam um mundo monolíngue, uma vez que as suas práticas fora da escola são textualizadas exclusivamente através dos recursos da língua materna. Não seria a função da escola, então, incentivar o bilinguismo, e sim aperfeiçoá-lo. (NOTA DE CAMPO, 25 set. 2012).

Como mencionado anteriormente, as crianças guarani crescem fazendo uso, nas suas interações sociodiscursivas, dos recursos identificados com a língua guarani, sendo poucos, embora cada vez menos incomuns, os casos de falantes com maior domínio ou domínio quase exclusivo da língua portuguesa. Segundo os participantes, é a escola a principal responsável por expor as crianças a essa língua de forma mais intensa, junto com a mídia (celulares, televisão, internet), interações com indigenistas e outros não indígenas, serviços de saúde e interações na cidade. É por esse motivo que as participantes guarani identificam a escola como criadora do bilinguismo nas suas comunidades, uma vez que sem ela manter-se-iam predominantemente monolíngues.

De acordo com os relatos dos acadêmicos, pela própria condição do bilinguismo mais equilibrado das suas comunidades, as práticas sociodiscursivas que ocorrem nas

escolas guarani tendem a fazer um uso mais simétrico dos recursos identificados com a língua guarani e aqueles da língua portuguesa. Contudo, segundo as Guarani, os requerimentos e padronizações do sistema oficial de ensino acabam privilegiando funcionalmente a língua portuguesa, pois as disciplinas dos currículos oficiais favorecem a sua textualização nessa língua, tanto através de práticas sociodiscursivas orais quanto escritas. A falta de materiais e planejamentos didáticos específicos também dificultam a regularidade e aperfeiçoamento da educação escolar bilíngue.

Após essa análise de dados, encerro o presente trabalho na seção a seguir, na qual a análise das representações discursivas das participantes da pesquisa é posta em relação com os discursos acadêmicos sobre a linguagem que foram levantados na fundamentação teórica. Tal relação aponta para a disciplinarização letrada das línguas indígenas e a restrição e *escriturização* da sua diversidade semiótica na ordem do discurso da educação escolar indígena diferenciada e bilíngue no Sul do Brasil.

A disciplinarização escolar letrada das línguas indígenas

Uma vez que os discursos não podem deixar de tocar “os milhares de fios dialógicos” (BAKHTIN, 2002, p. 86) existentes entre eles e os outros discursos que os antecedem, a ordem do discurso da educação escolar indígena diferenciada e bilíngue e as suas práticas relacionam-se com os discursos e práticas escolares vivenciados pelos participantes e, conseqüentemente, com os regimes metadiscursivos (MAKONI; PENNYCOOK, 2006) de línguas mortas-escritas-estrangeiras (BAKHTIN, 2006), codificadas para o seu ensino escolar. Estudados a partir da planilha do latim (tal qual foi exemplificado na disciplinarização do português no Brasil) e representados como sistemas fechados de regras e normas, esses regimes, para os quais a língua escrita é protagonista exclusiva, derivam em políticas linguísticas que focam primordialmente na escrita das línguas tradicionalmente consideradas ágrafas, e na sua inclusão nos currículos escolares e ambientes linguísticos das comunidades.

A análise dos dados apresentados neste trabalho aponta para a *disciplinarização letrada* das línguas guarani, kaingang e xokleng/laklãnõ nas escolas indígenas, concluindo-se por disciplinarização letrada a redução das práticas sociodiscursivas escolares textualizadas através dos recursos identificados com essas línguas no espaço (sala de aula) e no tempo (horário de disciplinas específicas), em torno de atividades escolares que focam fundamentalmente na leitura e na escrita da língua. Os grupos participantes desta pesquisa, particularmente os Kaingang e os Xokleng-Laklãnõ, chamaram a atenção para o fato do ensino-aprendizagem escolar das suas línguas maternas encontrar-se restrito a disciplinas específicas (alheias ao currículo do ensino regular) como Valores Culturais, Arte Indígena ou Língua Indígena, excluídas de outros espaços, tempos e áreas disciplinares. Tais disciplinas específicas, por outro lado, concentram-se em práticas sociodiscursivas que envolvem quase exclusivamente o uso da escrita na língua materna, e não a discursivização dos seus recursos orais.

A disciplinarização letrada das línguas nas escolas indígenas é apontada também pela saliência quantitativa nos três grupos (com menor incidência no grupo guarani) de perfis sociolinguísticos de participantes que se representam como escritores e leitores de línguas em relação às quais não se representam como falantes ou como capazes de com-

preendê-las oralmente. Que leitura é possível de tais dados se levarmos em consideração a tradição oral desses povos e a maior legitimidade epistemológica por eles outorgada às práticas sociodiscursivas orais? Quais são os desdobramentos sociais e políticos das permanências relativas favorecidas pela disciplinarização letrada das línguas indígenas na articulação do discurso indígena com os outros elementos das suas práticas sociais (poder, relações sociais, atividades materiais, instituições/rituais e crenças/valores/desejos)?

Por outro lado, cabe problematizar teórica e empiricamente em futuras pesquisas quais habilidades e saberes se encontram por trás das representações por meio das quais os participantes apontaram suas capacidades sociodiscursivas: O que é *falar* uma língua indígena ou *compreendê-la* oralmente? Que tipo de conhecimentos, habilidades ou interações são representadas por aqueles que dizem *ler* e *escrever* a sua língua materna?

Através do apontamento para a disciplinarização letrada das línguas indígenas nos contextos escolares indígenas na região sul do Brasil, este trabalho buscou servir de auxílio teórico na caminhada em direção a um ensino-aprendizagem escolar de linguagem nas escolas indígenas que dê conta das expectativas e objetivos das alunas, dos alunos e das comunidades, contribuindo no exercício de luta contra a “assimilação da palavra de outrem no processo de formação ideológica [que] procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica e de nosso comportamento” (BAKHTIN, 2006, p. 142). Buscou servir, portanto, como exercício de luta contra os discursos que reduzem a infinitude da linguagem e do discurso a regimes metadiscursivos de normas e regras, de disciplinas que restringem e *escriturizam* na sala de aula a diversidade semiótica que as línguas indígenas representam.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Ministério da Educação. Portaria Interministerial MJ/MEC N. 559, de 16 de abril de 1991. In: MAGALHÃES, Edvard Dias (Org.). *Legislação Indigenista Brasileira e normas correlatas*. 3. ed. Brasília: Funai/CGDOC, 2005. p. 523-526.
- BRITO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 2002.
- CALVET, L. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, IPOL, 2007.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity*. Edinburgh: Edinburgh UP, 1999.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: LINN, R.; ERICKSON, F. *Quantitative Methods Qualitative Methods: A Project of the American Educational Research Association*. Londres; Nova Iorque: Macmillan Publishing Company, 1990.
- ERRINGTON, J. Colonial Linguistics. *Annu. Rev. Anthropol.*, n. 30, p. 19-39, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

- FRANCHETTO, B. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. *Mana* [online]. v. 14, n. 1, 2008, p. 31-59. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v14n1/a02v14n1.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.
- GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.
- GUEROLA, C. M. “Às vezes tem pessoas que não querem nem ouvir, que não dão direito de falar pro indígena”: a reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos na escola Itaty da aldeia guarani do Morro dos Cavalos. Florianópolis, 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100529>>. Acesso em: 29 set. 2015.
- HEATH, S. B; STREET, B. *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press, 2008.
- MAGALHÃES, E. D (Org.). *Legislação Indigenista Brasileira e normas correlatas*. 3 ed. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2005.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Eds.) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 1-41.
- SANTOS, S. C. *Educação e sociedades tribais*. Porto Alegre, RS: Movimento, 1975.
- SOARES, M. Português na escola - história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.
- SOUSA SANTOS, B. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce, 2010.
- TESTA, A. Q. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. *Educação e Pesquisa*. v. 34, n. 2, 2008, p. 291-307. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/06.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.
- TESTA, A. Q. *Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbyá*. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009-162947/pt-br.php>>. Acesso em: 16 fev. 2016.