

**A AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA
PARA O MEBÊNGÔKRE: UMA CONTRIBUIÇÃO
PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE**

Raimunda da Silva Nunes (UFT)
raynasilva@bol.com.br

RESUMO

A temática deste artigo é a aquisição do Português como segunda língua para o mebêngôkre. Tem como foco centrar uma reflexão sobre o paradoxo entre o direito de acesso ao ensino bilíngue e o dever do Estado de garantir políticas que efetivem esse direito, tendo em vista, as prerrogativas estabelecidas na Constituição Federal de 1988, da Lei Federal nº 9.394/96 e demais normativas. Apresentaremos também uma historicidade do direito ao ensino bilíngue e intercultural e trataremos sobre a importância da aquisição da segunda língua como fator de autonomia para o indígena mebêngôkre. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e qualitativo, com aporte teórico baseado em autores das áreas da antropologia, sociolinguística e educação escolar indígena. Em linhas gerais, é notória, em partes, a garantia a esse direito atribuído ao indígena, no entanto, observam-se políticas públicas que estabelecem ações que são desenvolvidas, timidamente, na intenção de amenizar uma problemática que é mais ampla e que não pode ser resolvida de forma ineficaz e descompromissada.

Palavras-chave:

Ensino. Língua Portuguesa. Educação escolar bilíngue.

ABSTRACT

The theme of this article is the acquisition of Portuguese as a second language for the Mebêngôkre. Its focus is to focus a reflection on the paradox between the right of access to bilingual education and the duty of the State to guarantee policies that enforce this right, in view of the prerogatives established in the 1988 Federal Constitution of Federal Law No. 9,394 / 96. and other normative. We will also present a historicity of the right to bilingual and intercultural education and discuss the importance of second language acquisition as a factor of autonomy for the indigenous mebêngôkre. This is a bibliographical and qualitative study, with theoretical support based on authors from the fields of anthropology, sociolinguistics and indigenous school education. In general, it is well known, in part, the guarantee to this right attributed to the indigenous, however, there are public policies that establish actions that are developed, timidly, with the intention of softening a problem that is broader and that cannot be resolved ineffectively and without commitment.

Keywords:

Teaching. Portuguese language. Bilingual school education.

1. Introdução

Há uma atenção especial quando se trata de estudos sobre os povos indígenas mebêngôkre, na perspectiva de pesquisas etnográficas realizadas por antropólogos e demais estudiosos da área da educação e sociolinguística, no intuito de descrever e fazer análises que vão desde a sua localização, origem, ramificações, organização social e processo de educação indígena e educação escolar indígena. Quanto a este estudo, não tem como objetivo aprofundar todas estas questões, mas procuraremos mostrar algumas contribuições para a educação escolar bilíngue a partir de reflexões sobre a aquisição do português como segunda língua para os povos indígenas mebêngôkre. Discutiremos também sobre o direito de acesso ao ensino bilíngue e o dever do Estado de garantir políticas que o efetivem de fato, tendo em vista as prerrogativas estabelecidas na Constituição Federal de 1988, da Lei Federal nº 9.394/96 e demais normativas.

Procuraremos também apresentar, com brevidade, o contexto histórico em que se insere o ensino na perspectiva bilíngue e intercultural, bem como, discutiremos sobre a importância da aquisição da segunda língua como fator de autonomia do povo indígena mebêngôkre. Portanto, trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e qualitativo, com aporte teórico baseado em autores das áreas da antropologia, sociolinguística e educação escolar indígena, tais como Francisco Albuquerque (2011), Rute Monserrat (2006), Adriano Munduruku (2012), Kanavillil Rajagopalan (2003), Vanessa Leo (2012), Batista Modim (1980), Pablo Salanova (2001), Aryon Rodrigues (1986-2017), Terezinha Maher (1994-2007), Marcos Bagno (2017) e outros.

2. A questão ou problema da linguagem

Para adentrar a discussão ora proposta, convém antes percorrer de forma sucinta “ao problema da linguagem” como nomeia (MONDIM, 1980, p. 132-3) ao discorrer que são dadas ao homem várias definições que o identificam como tal, mas chama a atenção para aquela “que o caracteriza como ser falante, *homo loquens*”, visto que é a fala que o distingue dos demais animais e demonstra a sua singularidade. Afirma ainda que vários filósofos se debruçaram, inicialmente, sobre o estudo do homem e posteriormente, ao estudo da linguagem, tendo início com os pré-

socráticos, que tomaram como norte, duas vertentes¹: “a questão da origem da linguagem” e “a questão da natureza da linguagem” e passa-se a considerar então a sua importância, tornando-a universalmente reconhecida como ponto de argumento de reflexão.

A capacidade e a necessidade de comunicar-se e de relacionar-se são peculiares ao ser humano desde o princípio da formação da humanidade. A principal forma de comunicar-se e que é inerente apenas a ele, é através da linguagem. (LEVY, 1998, p. 37) faz referência a este fato afirmando que o processo de aquisição dessa faculdade passou por várias modificações até alcançar a complexidade vista atualmente, pois estudos “indicam que a faculdade da linguagem conforme conhecemos hoje, só foi plenamente desenvolvida pelo *homo sapiens*, a julgar pelas suas capacidades fonatórias”.

Vygostky também corrobora que a linguagem, a memória, a percepção e a práxis são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Assim, esta faculdade, como um sistema estritamente humano possibilita a formação de conceitos e formas de organização do mundo real, sendo por meio dela que as funções psíquicas superiores são socialmente estruturadas e culturalmente transmitidas, traduzindo-se em um universo de significações que permitem interpretar o mundo e nele atuar (VYGOSTKY, 1998 *apud* REGO, 2009).

Neste sentido é que (MODIM, 1980, p. 137) define a linguagem “como um sistema de signos artificiais destinados à comunicação” e afirma que ela “comporta uma estrutura essencialmente intencional”, sendo assim, “quer significar intenções, ideias, sentimentos, coisas, etc.”, e (MAIA, 2006, p. 23) afirma que a “linguagem é a capacidade ou faculdade mental que todos os seres humanos – e apenas os seres humanos – possuem” e acrescenta que “essa capacidade pode ser considerada um órgão da mente, que nos permite adquirir e usar diferentes línguas”.

Estas definições sobre linguagem, de certa forma são acatadas por (BAGNO, 2017, p. 230) que atribui à linguagem, dois conceitos, sendo o primeiro a “faculdade cognitiva da espécie humana que permite cada indivíduo representar/expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento”, e o segundo como “todo e qualquer sistema de signos empregados pelos se-

¹ Vê História da Filosofia da linguagem segundo Modim (1980, p. 133), em O Homem, como ele é? Elementos de Antropologia Filosófica.

res humanos na produção de sentido”. A partir da segunda concepção, o autor faz a distinção entre a linguagem verbal (oral, escrita ou sinalizada), e não verbal (signos não linguísticos).

No que concerne a um conceito que se possa atribuir à “língua”, Bagno (2017) admite ser este um dos mais difíceis de definir, mas sintetiza-a como: “o conjunto de representações simbólicas do mundo físico e do mundo mental que é compartilhado pelos membros de uma comunidade humana como recurso comunicativo, serve para a interação e integração sociocultural dessa comunidade (...)” (BAGNO, 2017, p. 227). Partindo desse pressuposto, sabe-se que existe um número expressivo de línguas que são utilizadas nos mais diversos territórios. Portanto, são aproximadamente dez mil línguas faladas no mundo. Segundo Maia (2006), e entre estas estão incluídas as indígenas que chegam cerca de cento e oitenta, e que são também frutos dessa capacidade humana de produzir linguagem.

Tratando-se de Brasil, recorremos inicialmente a Bortoni-Ricardo que afirma

[...] ser o Brasil um dos poucos países monolíngues de grande extensão territorial e vasta população. Somente pequenos contingentes dessa população – comunidades indígenas e descendentes de imigrantes europeus e asiáticos – não têm o português como língua materna e exibem variados graus de bilinguismo. [...] Mas o fenômeno, devido as suas dimensões, não compromete a característica de monolíngüíssimo no país. BORTONI-RICARDO (2005, p. 20)

Mas em contraposição a autora, Rodrigues (2017) diz que embora exista uma ideia errônea de que o Brasil é um país monolíngue, na verdade ele é multilíngue, visto que existe em seu território cerca de 200 línguas maternas, no entanto, a língua portuguesa caracteriza-se como majoritária e as demais minoritárias, dando a ideia de monolíngüíssimo. Vendo por esse prisma, historicamente, este é um país considerado multilíngue em função da diversidade de línguas existentes aqui, considerando à sua formação no período colonial com a vinda dos portugueses, africanos e demais imigrantes, bem como os nativos que já viviam no território, como esclarece Cunha (2008). Recorrendo também RCNEI² podemos observar que “o português não é a única língua falada em nosso país” e que “são faladas muitas línguas diferentes porque aqui convivem muitos povos e culturas” (BRASIL, 1998, p. 106).

² Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

Este documento lembra ainda quequando se refere ao número de línguas indígenas existentes no país, geralmente há um espanto. Isso ocorre em função de informações distorcidas fornecidas por meios de comunicação de que os índios falam apenas a língua tupi ou tupi-guarani. Ao contrário, disso existe um número expressivo de línguas indígenas que são agrupadas em famílias linguísticas, tomando como base as semelhanças gramaticais e de vocábulos. Porém, vale ressaltar que:

Quando falamos em uma determinada família linguística, estamos dizendo que as línguas dessa família têm uma origem comum, uma língua-mãe, que, em tempos antigos, era a língua de um só povo. Esse povo, ao longo de centenas de anos, foi, entretanto, se dividindo em povos que migraram para outras regiões e que, na maioria dos casos, passaram a não ter mais contatos, ou a ter apenas relações esporádicas. Supõe-se, também, que a língua-mãe de um tronco linguístico tenha existido, com o povo que a falava, num passado distante. Existem famílias linguísticas que têm agora uma única língua como sua representante, provavelmente em Junção do desaparecimento das demais que antes as integravam. (BRASIL, 1998, p. 106)

Quanto à língua mebêngôkre, que pertence ao tronco linguístico jê, Rodrigues (1986) atribui a ela uma divisão em vários dialetos. Essa, no entanto, refere-se a subgrupos que falam variedades linguísticas praticamente idênticas. Em todo caso, a única divisão geográfica dos mebêngôkre que pode ser relevante de um ponto de vista linguístico é entre kayapó e xikrin. Os jê centrais incluem os xavante, xerente e os xakriabá. Os jê setentrionais incluem os kaingang e xocleng (ou lakranó), com os primeiros sendo agora, um dos povos indígenas brasileiros mais numerosos.

Segundo Salanova (2001), a língua mebêngôkre permanece ativa no uso cotidiano nas aldeias afirma que entre os indígenas “na faixa etária entre 15 e 45 anos (...) há muitos homens que conhecem o português e podem fazer uso instrumental desta língua” (p. 13), apesar que aos poucos tem diminuído esta faixa etária, iniciando já aos 10 anos, falar com fluência a segunda língua. Portanto, observa-se que os homens, na sua maioria são bilíngues, diferentemente das mulheres que, em muitos casos compreendem o português, mas não falam regularmente.

As sociedades jês contemporâneas, segundo relata Lea (2012) estão espalhadas pelo Brasil, do sul do Rio Amazonas, no estado do Maranhão, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, incluindo os estados do Pará, Mato Grosso, Goiás, Tocantins, Minas Gerais, São Paulo e Paraná. Os mebêngôkre fazem parte dos povos conhecidos na literatura como jê setentrional. Inclui os timbiras orientais que, por sua vez, incluem os apânjekra e ramkokamekra (conhecidos coletivamente os canelas); os krahô;

parakatêjê (ou gavião); pukobje e krikati do Maranhão e krenje (um grupo muito reduzido). Os apinayé são conhecidos como os timbira ocidentais (uma designação que se deve a sua localização a oeste do rio Tocantins).

A autora ainda explicita que o mebêngôkre (mais conhecidos como kayapó) remete ao nível mais inclusivo de designação: é o nome usado por vários subgrupos como etnônimo auto estabelecido. A palavra mebêngôkre significa “povo do buraco d’água”, embora ninguém possa explicar a origem desse nome e que, como acontece com frequência no Brasil, os povos indígenas chegaram ao conhecimento do mundo ocidental por meio de seus vizinhos e, portanto, os mebêngôkre foram chamados de kayapó em tupi.

Vale enfatizar que este povo sempre foi considerado forte e adepto da guerrilha como meio para conquistar objetivos e garantia de direitos. Observa-se atualmente que esta característica permanece, de forma consciente, utilizando armas que vêm da aquisição do conhecimento, em especial da língua portuguesa. Sabendo-se que a língua, neste caso, tem grande importância para o fortalecimento da identidade e alcance de sua autonomia como indígena de forma individual e coletiva.

3. *A aquisição do português como segunda língua para o povo indígena mebêngôkre: um paradoxo entre direito e dever*

“Queremos um futuro melhor para nossa nação, nossos filhos e netos. A escola é importante porque queremos aprender ler, escrever, falar o português corretamente e ter um emprego, saber comunicar com os brancos. Queremos escola também para nos socializar e integrar ao mundo. Aprender reivindicar nossos direitos como pessoas e saber o que é certo e errado e assim defender nossos parentes. A escola que queremos é aquela que dê continuidade ao ensinamento da língua materna e assim não esqueçam a sua própria língua.”³

Iniciamos a discussão com este depoimento, por entender que ele

³ Depoimento de um mebêngôkre na I Conferência de Educação Indígena realizada na Aldeia Kokraymôro em 2009, localizada no município de São Félix do Xingu-Pa.

reflete de forma incisiva os anseios do povo mebêngôkre quanto à aquisição do português como segunda língua. Esperam ainda que a escola proporcione mecanismos eficazes no processo ensino aprendizagem da língua portuguesa, pois entendem que esta, possibilita-os maior integração e socialização com a sociedade emergente, ou seja, com o mundo, como mencionado no depoimento, no entanto, sem perder sua identidade a exemplo da manutenção da língua indígena, através da qual são transmitidos todos os seus saberes.

A escola é sim, um canal para tal aprendizagem, no entanto, é pertinente considerar que “as atividades de ensino e aprendizagem de línguas “estrangeiras” fazem parte de um processo muito mais amplo que podemos chamar de redefinição cultural. Nesse caso não faz o menor sentido falar em perdas e ganhos (...)”. É o que defende (ROJAGOPALAN, 2003, p. 70), além de acrescentar que “é preciso dominar a língua, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine.

Assim, podemos falar da autonomia que é o foco central das reivindicações do mebêngôkre. E em um sentido mais amplo, Catachunga (2008) fala da importância de aos poucos, o indígena conscientizar-se e assumir os rumos de sua própria história e que isto contribuirá até mesmo nas questões econômicas, pois assim poderá administrar com sustentabilidade seus bens.

Ainda no depoimento, ao mencionar querer que a escola ensine a ler e a escrever e falar o português corretamente, mas que dê continuidade ao ensinamento da língua materna, retrata uma preocupação recorrente entre os povos indígenas de que a escola possa se tornar um instrumento de enfraquecimento da cultura, ideia que vem de encontro àquilo que historicamente é notório como explicita Albuquerque (2011):

A história da educação escolar indígena revela que, de modo geral, a escola sempre teve por objetivo integrar as populações indígenas à sociedade nacional. Dessa forma, a função da escola era ensinar os alunos indígenas a falar e a escrever em português. Somente há pouco tempo, começou-se, em algumas escolas, a utilizar as línguas indígenas na alfabetização, ao se perceber as dificuldades de alfabetizar alunos em uma língua que eles não dominavam, nesse caso, o português. No entanto, tão logo os alunos aprendiam a ler e a escrever, a língua indígena era retirada da sala de aula. Dessa forma, a educação escolar que chegava às aldeias indígenas contribuía decisivamente para o enfraquecimento e, conseqüentemente, para o desaparecimento de muitas línguas indígenas no Brasil. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 301)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O enfraquecimento ou desaparecimento da língua materna, obviamente, não deve ser o resultado esperado com a implantação das escolas nas aldeias e conseqüentemente com a aquisição do português, mas sim possibilitar ao indígena a sua autonomia. Para tanto, Albuquerque (2011) enfatiza que deve existir, na escola indígena, uma prática pedagógica que sistematize o conhecimento sócio histórico e cultural da comunidade, que no processo de alfabetização tenha o mesmo valor, todos os aspectos linguísticos, dando sentido específico para o que se lê e o que se escreve.

Dentre os saberes ministrados na escola indígena, o mebêngôkre considera de fundamental importância o ensino da língua portuguesa, conforme pode ser observado por Nunes (2012) ao questionar sobre quais disciplinas da proposta curricular os mesmos consideravam mais importantes na formação do aluno. A resposta aponta para a língua portuguesa, como primeira opção, em segundo matemática e em terceiro a língua materna. Curiosamente ao perguntar sobre a disciplina que consideraram menos importante, surge a arte que também é uma forma de linguagem bem presente entre os povos indígenas.

Pode-se notar, portanto, que a visão voltada à aquisição dos saberes da sociedade emergente prevalece em detrimento dos saberes do povo indígena, denotando uma relação de poder, geralmente presente oficialmente, através do currículo escolar, como expresso na concepção de Silva (2009):

Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Dessa forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está assim como centro das relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas **de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções.** (SILVA, 2009, p. 29)

Sabe-se que o currículo, como norteador para o desenvolvimento das práticas pedagógicas deve valorizar as peculiaridades dos atores envolvidos no processo de ensino, atentando para o respeito e a preservação de suas culturas, com ênfase para a língua, que é uma das marcas de identidades mais fortes, quando se trata dos aspectos individuais ou sociais. No contexto da cultura indígena, supervalorizar a segunda lín-

gua em detrimento da língua materna, é contribuir para o enfraquecimento e até mesmo a perda desta. Maher (1994) trata sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas e analisa criticamente a situação ao advogar que o indígena deve emancipa-se quanto ao uso da língua.

O português é a língua do dominador, de quem detém o poder de decisão no país. Por isso, sua linguagem é imposta: cabe ao índio, hoje, aprender a língua do branco e vice-versa. Se assim não fosse, o bilinguismo indígena, assim como o nosso seria facultativo e não compulsório. Visto deste prisma, o ensino de língua portuguesa pode constituir mais um fator contributivo para a manutenção da posição subalterna que o índio ocupa na sociedade nacional. A não ser que se opte – de maneira clara, consciente – por uma atuação pedagógica emancipatória, por ensino crítico [...] (MAHER, 1994, p. 71)

É com base nesta perspectiva que acreditamos está pautada uma nova visão sobre a aquisição, ou aprendizagem da segunda língua⁴ e a manutenção da língua materna. Esta se revela em direito legalmente constituído e paralelamente, em dever do Estado de garantir tal ensino com igualdade e equidade. No entanto, é sabido que as mudanças de concepções a respeito das causas indígenas são recentes.

Segundo a Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara Legislativa do Brasil, atualmente, a preocupação pela garantia dos direitos dos povos indígenas tem se tornado assunto discutido a nível mundial. 1993 foi declarado o “Ano Internacional dos Povos Indígenas”, pela ONU⁵, mostrando assim a progressiva atenção dada a esta questão, com o intuito de reconhecê-los como sujeitos do Direito Internacional, especialmente os direitos humanos coletivos. Como meio de consolidar as reivindicações, institui-se a Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas, da qual destacamos os parágrafos abaixo:

§9 – Os povos indígenas têm o direito de reviver, usar, desenvolver, promover e transmitir às futuras gerações suas próprias línguas, sistemas de escrita e literatura, e designar e manter os nomes originais de comunidades, lugares e pessoas. Os Estados tomarão medidas para assegurar que os

⁴ A aquisição da linguagem como um processo de assimilação natural, subconsciente, que se dá em situações reais de convívio com outras pessoas, em que o aprendiz é um sujeito ativo, como no processo de assimilação da língua materna pelas crianças. Já a aprendizagem é o estudo consciente da gramática, exige o estudo sobre a língua em uso. O estudante deixa de ser um falante para ser um aprendiz da língua em estudo no que se refere às suas regras. Schutz (2006).

⁵ Organização das Nações Unidas.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

povos indígenas possam atender e serem entendidos nos procedimentos políticos, legais e administrativos, quando seja necessário, através da provisão de intérpretes ou outros meios efetivos.

§ 10 – Os povos indígenas têm o direito a todas as formas de educação, incluindo o acesso à educação em suas próprias línguas, e o direito de estabelecer e controlar seus próprios sistemas educacionais e institucionais. Os recursos serão proporcionados pelo Estado para estes propósitos.

No entanto, importa enfatizar que os direitos estabelecidos nesta declaração ocorrem posteriormente, à instituição de leis importantes no Brasil e que passaram a reger a sociedade, como um todo, de maneira mais democrática e igualitária. Vale lembrar também que o processo histórico dos povos indígenas não correu de forma tranquila e é possível observar que o preconceito era presente até mesmo por parte dos indígenas que não se reconheciam como tal. (MUNDURUKU, 2012, p. 44) lembra que “até o final da década de 1950, o termo *índio* era desprezado pelos povos indígenas brasileiros”. Esse desprezo era provocado pela visão distorcida que a sociedade brasileira tinha a respeito do “índio”. Para ela, os povos originários “eram estorvo ao desenvolvimento do país”.

O autor continua a esclarecer que apesar das pesquisas realizadas por antropólogos mostrarem a complexidade do sistema cultural indígena, isso não era suficiente para minimizar a ação dos agentes de colonização, e somente a partir de 1970 começou-se a compreender que a luta por direitos, realizados de forma individual, ou de um único povo, não estavam surtindo o efeito desejado. Dessa forma “os primeiros líderes perceberam que a apropriação de códigos impostos era de fundamental importância pra afirmar a diferença e lutar pelos interesses, não mais de um único povo, mas de todos os povos indígenas” (MUNDURUKU, 2012, p. 46). Começam aí os movimentos organizados em torno da busca por direitos que vieram a culminar em mudanças substanciais promulgadas na Constituição Federal de 1988, nos Artigos 231 e 232, que a princípio reconhece os indígenas como comunidades organizadas, com legitimidade, para em juízo, defender seus direitos e interesses inclusive podendo acionar o Ministério Público.

Dentre os direitos reconhecidos inclui-se a língua, os costumes, crenças e tradições, por serem estes que farão com que se mantenha viva a cultura indígena. Para tanto, garante-se no Art. 210, o direito aos conteúdos mínimos a serem trabalhados no ensino fundamental, no que se refere à aprendizagem da língua materna e portuguesa, presando a sua maneira própria de aprender. Ainda quanto ao direito à educação bilíngue e intercultural aos indígenas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Bra-

sileira, promulgada em 20 de dezembro de 1996, no Artigo 78 determina que a União em consonância com os demais entes federativos deverá implantar programas integrados de ensino e pesquisa, visando possibilitar a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural para alcançar os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índigenas. (BRASIL, p. 25, 1996)

Os objetivos propostos na Lei nº 9.394/ 96 passam a ser regulamentados pelos RCNEI com o intuito de propor diretrizes para o ensino nas escolas indígenas, e então define como objetivos gerais da área de línguas:

- Compreender que o uso da linguagem verbal é um meio de comunicação e de manifestação dos pensamentos e sentimentos das pessoas e dos povos.
- Reconhecer e valorizar a diversidade linguística existente no país.
- Usar a(s) língua(s) do seu repertório linguístico para expressar-se oralmente, de forma eficiente e adequada às diferentes situações e contextos comunicativos.
- Ser leitor e escritor competente na(s) língua(s) onde essas competências for(em) julgada(s) necessária(s) e relevante(s). (BRASIL, 1998, p. 128)

Outros fatores importantes ocorreram para a efetivação da educação escolar indígena bilíngue e intercultural, a saber: em 1999, com a aprovação da Resolução nº 3 pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação fica definido que as escolas indígenas passam a ser tratadas como instituições de ensino com diretrizes específicas, diferenciando-as das “escolas rurais”, como antes eram denominadas; no ano 2000 institui-se o Plano Nacional de Educação que estipula como meta a oficialização da “escola indígena” como via de garantir a especificidade do modelo de educação bilíngue e intercultural.

No entanto, somente em 2005, estabelece-se a Pactuação com o MEC de uma agenda que criasse um novo patamar de compromisso e responsabilidade institucional com uma educação escolar que respeitasse os projetos de futuro dos povos indígenas. Esta pactuação ocorreu na I Reunião Ordinária do CONSED, sobre Educação Escolar Indígena em Manaus e documentada na Carta do Amazonas de 05 de abril de 2005.

Diante disso, podemos concordar com Grupione (2006) ao argumentar que:

Embora não pareça, é muito recente a proposição de que os povos indígenas têm direito a ser o que sempre foram, a decidir seu próprio futuro, cabendo ao Estado o dever de protegê-los e de lhes oferecer meios e instrumentos para decidir e trilhar seus próprios caminhos. Também são recentes os textos legais que vão, gradativamente, detalhando os preceitos constitucionais que garantem a esses povos o exercício do direito à diferença. Igualmente recentes são as políticas públicas voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural indígena e o direito dessas pessoas, por exemplo, ao acesso a programa de educação e de saúde específico. (GRUPIONE (2006, p. 34)

No que se refere especificamente aos avanços quanto às garantias legais ao ensino de línguas, tanto materna, quanto a segunda língua já são notórios, apesar de que as políticas públicas voltadas a esta área ainda encontram-se implantadas de forma tímida, como afirma Monserrat (2006) que o Governo Federal ainda não apresenta uma política linguística de fato para as sociedades indígenas.

Ele tem, sim, no nível do discurso, uma política de educação escolar indígena, qualificada como “bilíngue, intercultural, específica e diferenciada...”. É dentro desse contexto restrito que se tratará das línguas indígenas, como línguas a serem utilizadas basicamente na “alfabetização bilíngue” e, sempre que possível, na elaboração de materiais “bilíngues” a serem utilizados na escola. (MONSERRAT, 2006 *apud* NUNES, 2012, p. 18)

Apesar das deficiências apontadas, a base legal aqui apresentada garante ao povo indígena obter uma nova visão de futuro, visto que fica claro que é dever do Estado oferecer-lhes uma política linguística bilíngue e intercultural que favoreça o fortalecimento da cultura indígena, nos variados aspectos. No entanto, concordamos com Monserrat (2006) ao vislumbrar uma possibilidade de êxito, e considera isto como uma singela ambição, mas acredita que é necessário planejamento e ações efetivas no sentido de realmente haver mudanças nesse processo. Dessa forma contemplaria os anseios do povo mebêngôkre expresso nestes depoimentos⁶ ao referirem-se à língua portuguesa: “quando a criança crescer ela precisa aprender a língua, quando tiver algo de mal, ela consegue ter melhor atendimento pra ela”, e “todos precisam aprender para viver melhor, aprender a língua portuguesa, escrever, ler, falar para entender os direitos e deveres”.

⁶ Depoimentos de dois participantes da pesquisa de Mestrado, Nunes (2012).

A comunidade compreende a importância do ensino da segunda língua como mecanismo que os possibilite vida mais digna junto à sociedade emergente e de certa forma reafirma sua própria identidade, tendo em vista que: “as línguas não são meros instrumentos de comunicação (...), elas “são a própria expressão das identidades de quem delas se apropriam”. “Logo quem transita em diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69). Sendo assim, certamente espera-se contar com políticas educacionais eficazes e que atendam as expectativas em relação ao ensino de língua oferecido às crianças e jovens indígenas.

4. Considerações finais

No decorrer desta discussão tratamos de aspectos importantes em relação à aquisição do português como segunda língua para o povo mebêngôkre. Inicialmente apresentamos algumas definições de linguagem e língua e analisamos a importância e complexidade linguística em função da diversidade existentes no mundo, em especial no Brasil, o que o torna um país multilíngue, apesar da insistente prevalência do português em detrimento às demais.

Quanto ao processo de aquisição da segunda língua dos indígenas mebêngôkre, evidentemente não difere muito dos aspectos que contemplam os demais povos indígenas, que certamente também consideram algo relevante. Esperam contar com a escola como um instrumento para alcançar sua autonomia e não para manter o teor repressivo existente no decorrer da história, tal qual descrita por (FREIRE, 2004):

[...] quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. (FREIRE, 2004, p. 23)

Neste caso, a função da escola foi de certa forma distorcida, pois contribuiu para o desaparecimento da cultura dos estudantes indígenas. “Assim, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas”.

No percurso histórico de lutas por reconhecimento da identidade indígena, iniciado em meados de 1950 até o presente momento, podem ser observadas algumas conquistas, quanto à garantia de direitos, independente da etnia a que pertencem, inclusive no que diz respeito ao ensino bilíngue e intercultural, bem como, quanto ao dever do Estado em

promover políticas públicas que atendam as demandas existentes e que contraponha ao modelo de escola implantada no início.

A concepção repressiva em relação aos povos indígenas aos poucos vem desaparecendo, mesmo que de forma lenta, mas sabemos que os desafios para que esses direitos sejam reconhecidos e garantidos de fato, são inúmeros e possivelmente ainda levará muito tempo para concretizar-se, pois depende unicamente da promulgação de leis. Para tanto, não se deve esquecer que a efetivação das políticas educacionais para o indígena requer comprometimento, engajamento e determinação dos agentes representantes das esferas federal, estadual e municipal, bem como o fortalecimento dos movimentos indígenas em prol de uma educação que contemple os preceitos estabelecidos nas leis, a exemplo do bilinguismo, e consequente, de um relacionamento intercultural pautado na dignidade e respeito mútuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edvirges. A educação escolar apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural. In: *RBPB*, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 299 a 322, dezembro de 2011. Disponível em ojs.rbpb.capes.gov.br. Acessado em 01/11/2019.

BAGNO, Marcos. *Dicionário Crítico de Sociolinguística*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara Legislativa do Brasil. Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

CATACHUNGA, Eli Leão (Ticuna). Autonomia indígena e escolha de rumos. In: I. C. de Souza; R. Lidório (Orgs). *A questão indígena – uma luta desigual*. 22. ed. Viçosa: Ultimato, 2008.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena. In: *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 143-59, 2008, editora UFPR. Dispo-

nível: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a11>, acesso em 14 de novembro de 2019.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis – tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

LEA, Vanessa Rosemary. *Riquezas intangíveis de pessoas partíveis: os Mëbêngôkre (Kayapó) do Brasil Central*. São Paulo: Universidade de São Paulo; Fapesp, 2012.

LÉVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In: *Revista Famecos*. Porto Alegre. 1998.

MAIA, Marcus. *Manual de linguística: subsídios para a formação de professores indígenas área da linguagem*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional.

MAHER, Tereza Machado. O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas. Em Aberto. Ano 14, n. 63, julho/setembro. 1994.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue. In: CAVALCANTE, Marilda. C., BORTONI-RICARDO Stella (Orgs). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campina-SP: Mercado das Letras, 2007.

MODIM, Batista. *O homem, quem é ele?: elementos de antropologia filosófica*. Trad. de R. Leal Ferreira e M. A. S Ferrari; Revisão de Danilo Morales. São Paulo: Edições Paulinas, 1980.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil; o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: *Grupioni, L.D.B. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

NUNES, Raimunda da Silva. *Olhando a Escola: Concepções sobre a*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Educação Escolar da Comunidade Indígena Kayapó. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Lisboa-PT. Disponível em <https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2715/TESE.pdf>.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

REGO, Teresa Cristina Rebolho. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 20. ed. Petrópolis: Vozes. 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola. 1986.

_____. A Originalidade das línguas indígenas brasileiras. In: *Revista Brasileira de Linguística antropológica*. V. 9, n 1. Disponível: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/19521>. Acesso em 20 de novembro, 2019.

SALANOVA, Andres Pablo. *A nasalidade mebêngôkre e apinayé: o limite do vozeamento soante*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2001. 93p.

SILVA. Tomás Tadeu da. *Currículo e identidade social: territórios contestados*. In: *Alienígenas na sala de aula*. 8. ed. Petrópolis: Vozes. 2009.