

DESAFIOS NA VOZ DOS PROFESSORES TERENA DE AQUIDAUANA

Micilene Teodoro VENTURA¹

Léia Teixeira LACERDA²

Onilda Sanches NINCAO³

RESUMO

Esse trabalho tem por objetivo apresentar como os professores indígenas Terena constroem sua carreira docente, em meio às dificuldades apresentadas ao trabalhar o processo de alfabetização em contexto do ensino bilíngue, em uma comunidade cuja língua materna é de tradição oral. Esta pesquisa foi desenvolvida com professores alfabetizadores do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental da Escola Indígena Polo General Rondon, localizada na Aldeia Bananal em Aquidauana/MS, Terra Indígena Taunay/Ipegue. O trabalho tem como objetivo analisar e compreender, por meio de narrativas autobiográficas, como os professores se constituem como docentes e construindo uma prática pedagógica em um contexto bilíngue. Fica evidenciado em suas narrativas, que há um longo caminho a ser percorrido em relação a uma proposta de alfabetização em um contexto bilíngue.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Professores Indígenas. Alfabetização Bilíngue.

ABSTRACT

This work aims to present to what extent Terena indigenous teachers build their teaching career, amid the difficulties faced by the work of promoting literacy in the context of bilingual education in a community whose mother tongue comes mainly from oral tradition. This research was developed with

¹ Mestre pelo Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação (UEMS/2015), especialista em Gestão Escolar e Metodologia do Ensino das Artes, Coordenadora Local do Projeto Saberes Indígenas na Escola, Professora Voluntária da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus Aquidauana, Professora da SED/MS. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF). E-mail: micilene85@hotmail.com

² Professora Doutora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no curso de Pedagogia na unidade de Campo Grande, no programa de mestrado em Educação na unidade de Paranaíba e no programa de mestrado Profissional de Educação na unidade de Campo Grande. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Diversidade. E-mail: leia@uems.com

³ Doutora em Educação Bilíngue pela UNICAMP/IEL. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, coordenadora do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal, coordenadora institucional do PIBID DIVERSIDADE/UFMS e docente do ProfLetras, campus de Três Lagoas/UFMS. E-mail: onilda.sanches@ufms.br

literacy teachers from the 1st to 3rd years of elementary school of the Indigenous School Polo General Rondon, located in the Bananal village in Aquidauana / MS, Indigenous Land of Taunay / Ipegue. The study aims to analyze and to understand, through autobiographical narratives, to what extent teachers constitute themselves as teachers and providers of a pedagogical practice in a bilingual context. It was evidenced in their narratives that there is a long way to go in relation to a proposition of literacy in a bilingual context.

Key words: Indigenous Education. Indigenous teachers. Bilingual literacy.

1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E OS DESAFIOS DOS PROFESSORES

O caminho percorrido pela educação escolar indígena desde a Constituição Federal de 1988 e das leis que tratam da constituição da escola indígena, bem como de programas elaborados por Secretarias de Educação para promover formações continuadas aos professores indígenas, evidencia avanços significativos nesta modalidade de educação.

Esses avanços podem ser observados, por exemplo, na criação da carreira do professor indígena e da categoria “Escola Indígena” por meio da Resolução CEB nº 3, de 10 de outubro de 1999, assim como na organização de um currículo que busca atender as necessidades das escolas indígenas.

Em Mato Grosso do Sul, com relação à formação de professores indígenas, destacam-se as iniciativas no âmbito da formação em nível médio desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS), pelo Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas do MS com o oferecimento do Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Ára Verá e o Curso Normal Médio Indígena Povos do Pantanal, MS, a partir de 1999. E, também, o Curso de Formação de Professores Kadiwéu e Kinikinau de Mato Grosso do Sul, realizado na Escola Municipal Indígena "Ejiwajegi" – Pólo e Extensões, mantidas pela Prefeitura Municipal de Porto Murtinho/MS, de 2002 a 2004.

Com relação às formações em nível superior destacam-se: a implantação do Curso Normal Superior Indígena ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) para os Terena, em Aquidauana/MS, e para os Guarani e Kaiowá, em Amambai/MS, com o objetivo de formar professores indígenas para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2000 a 2004; bem como as Licenciaturas Interculturais Indígenas desenvolvidas, desde 2006, pela Universidade Federal da Grande

Dourados (UFGD), para os Guarani e Kaiowá, em Dourados/MS, e pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a partir de 2010, para os povos do Pantanal, em Aquidauana/MS.

Essa formação específica de professores indígenas é de fundamental importância para a consecução do objetivo de tornar a escola indígena conduzida pelo princípio da interculturalidade, estabelecendo diálogos, comportamentos e conhecimentos construídos a partir de culturas distintas e, frequentemente, conflitantes.

Na Aldeia Bananal, localizada na Reserva Indígena⁴ Taunay/Ipegue, a 70 km do município de Aquidauana/MS, a educação escolar teve início com os membros das missões protestantes (inglesas, alemãs e, posteriormente, norte-americanas) que, em 1912, vieram somente para evangelizá-los. Porém, os “[...] Terena buscaram garantir o processo de escolarização de suas crianças e jovens, e após alguns projetos educacionais, foi criada pela missão protestante uma escola na aldeia Bananal, em 1925” (NINCAO, 2003, p. 61).

Para Nincao (2003), no que se refere à educação escolar, os “[...] Terena distinguem-se de outras comunidades indígenas, pois o processo educacional não indígena iniciou-se nesta comunidade por meio das missões protestantes” (NINCAO, 2003, p. 62), enquanto a maioria das comunidades indígenas tiveram o processo educacional não indígena iniciado pela catequização promovida por missões jesuíticas.

Porém, no contexto da aldeia Bananal, não prevaleceu esse modelo, pois “[...] os indígenas dessa região é que buscaram, por meio da missão protestante, uma escola que pudesse atender sua comunidade.” (NINCAO, 2003, p. 62).

Neste sentido, no processo de escolarização dos Terena na Aldeia Bananal, fruto de uma demanda própria, têm sido estabelecidas estratégias específicas, pois se configurou como uma necessidade pontual, para os Terena, o acesso a uma educação que lhes proporcionasse uma melhor comunicação com o mundo não indígena.

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) impediu, entretanto, a continuidade da escola dos missionários na aldeia Bananal. Desta forma, em 1944, foi criada pelo governo brasileiro a Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon, que funciona até hoje, oferecendo o Ensino Fundamental completo.

Diante disso, no ano de 1998, pensando nessa proposta de ensino diferenciado, município de Aquidauana/MS, por meio da Secretaria de Educação, iniciou discussões

⁴A reserva possui uma população total estimada em torno 2.606 habitantes, segundo dados da Funasa (2013).

para elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) na rede escolar de ensino, tendo como finalidade a elaboração de uma proposta que atendesse à comunidade indígena do município de Aquidauana/MS, incluindo a Aldeia Bananal. O PPP a ser elaborado objetivava atender as comunidades indígenas em suas especificidades, tais como: o ensino da língua materna, os processos próprios de aprendizagem, o ensino intercultural e bilíngue, conforme prevê a atual política nacional de educação escolar indígena.

Considerando o contexto sociocultural dos Terena em sua especificidade de interagir com o outro, a alfabetização em português promovia na comunidade Terena "[...] uma expectativa de acesso a um estilo de vida da sociedade envolvente e a proposta de escolarização indígena diferenciada é, não declaradamente, vista com muita desconfiança pelos Terena" (NINCAO, 2003, p. 63-64).

Por um período de tempo, os Terena chegaram a pensar que não era importante aprender a sua língua materna, já que a língua, na maioria das vezes, era utilizada apenas na comunidade indígena, ideia essa disseminada pelos não índios para suprir seus interesses e objetivos com relação à resistência indígena. É interessante observar que os Terena, hoje, buscam uma educação específica e diferenciada e escolas indígenas com currículos que valorizem a cultura e língua de cada grupo.

2 A ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO BILÍNGUE

Maher (2007) entende como sujeito bilíngue aquele que tem domínio sobre duas línguas, sendo capaz de, por meio delas, se comunicar, ler e escrever. O bilinguismo, portanto, se refere à habilidade desse sujeito de usar duas ou mais línguas como meio de comunicação.

Segundo Maher (2007, p.68), “[...] para a maioria dos alunos das escolas brasileiras o bilinguismo é facultativo, para os alunos indígenas, [...] o bilinguismo é compulsório.” Esses alunos tornam-se sujeitos bilíngues por um processo muito mais doloroso, pois sua língua materna não é considerada uma língua de prestígio.

Nesse sentido, Meliá (1973, p. 103) afirma que “[...] o bilinguismo, mais que o estado de duas línguas, é uma relação entre duas línguas [...]” e para que essa relação se estabeleça de forma eficaz, as línguas precisam ter uma relação oral e escrita. No contexto investigado, temos uma língua de tradição oral e escrita, a língua portuguesa, e outra, de

tradição oral, a língua Terena. Essa relação, portanto, estabelecida entre as duas línguas na comunidade indígena, transforma-se em uma relação desigual, com a imposição da língua portuguesa nos contextos de alfabetização, e da língua Terena funcionando apenas como um facilitador do aprendizado da segunda língua.

2.1 As implicações linguístico-educacionais do bilinguismo na escola indígena

A nova política nacional de educação escolar indígena preconiza o uso da língua indígena no processo de escolarização, porém sua situação sociolinguística é extremamente complexa, considerando-se o histórico do contato interétnico e da perda de territórios vividos por essas populações desde o período de colonização.

A perda territorial, porém, não é o único fator que pode ser atribuído à diminuição dos usos das línguas indígenas, uma vez que entendemos que a complexidade das relações entre povos indígenas e sociedade nacional inclui também a necessidade de aprendizagem da língua portuguesa pelos próprios indígenas como forma de sobrevivência.

Nesse sentido, convém destacar o papel da diglossia⁵ na relação entre as línguas Terena e portuguesa. Nincao (2003 p. 17) salienta que é preciso “[...] analisar a questão da diglossia sob o ponto de vista político-ideológico [...] apresentando dois possíveis efeitos: o de deslocamento/substituição e o de resistência/normalização [...]”.

A língua Terena, dentro da comunidade pesquisada, está no segundo efeito mencionado, ou seja, ela se mantém em seu espaço, caminhando para a normalização, pois a comunidade ainda fala fluentemente a sua língua materna e busca seu desenvolvimento na escrita.

Para melhor compreensão desse fato, faz-se necessário olhar para os modelos de educação escolar indígena desenvolvidos durante a colonização, os quais Enrique Hamel (1986), citado por Maher (1991), classificou como “modelos de Submersão, Transição e Desenvolvimento Equitativo” (MAHER, 1991, p. 53). Segundo a autora, esses modelos de educação escolar indígena classificados por Enrique Hamel podem ser aplicados às escolas indígenas brasileiras (MAHER, 1991), pois é semelhante aos casos encontrados nas escolas indígenas.

⁵ Ferguson (1959, p. 336) define diglossia “[...] como uma situação linguística, de línguas em contato”, sendo uma majoritária e a outra minoritária.

Para a autora, o modelo de *submersão* está relacionado ao objetivo de assimilação do índio à sociedade envolvente, dando ênfase à aprendizagem da segunda língua, a língua nacional. Um programa de ensino baseado no modelo de submersão visa à aplicação do currículo da escola da sociedade nacional na escola que funciona em áreas indígenas, que ocasiona o abandono, na maioria das vezes, do uso da língua materna.

O modelo de *transição*, que também tem por objetivo a assimilação do índio à sociedade nacional, possui quase a mesma finalidade do programa de submersão, porém, há o uso da L1(neste contexto, a Terena) como facilitadora para o processo de ensino e aprendizagem da L2, a Língua Portuguesa. Segundo Maher e Cavalcanti (1993, p. 217-18),

Tanto as escola do SIL como as da FUNAI, ambas as entidades advogam a prática da educação bilíngue uma vez que incluem a língua indígena em seus programas. Entretanto, o papel que ela assume é de subordinação. Utilizada como língua de instrução (oral e escrita) nos primeiros anos escolares, sua principal função é apenas de facilitar a aquisição do Português, este sendo o objetivo primeiro a ser alcançado. À medida que a proficiência na língua dominante vai-se desenvolvendo, há um paulatino deslocamento da língua materna em termos funcionais, até que ocorra a substituição desta por aquela, principalmente nos domínios mais importantes do âmbito escolar. (MAHER; CAVALCANTI, 1993, p. 217-218).

No programa de *transição*, portanto, não há uma proposta de ensino bilíngue, pois a língua indígena, quando é considerada a língua materna (L1), é usada como um elemento facilitador, não ocorrendo seu pleno desenvolvimento em atividades de leitura e escrita. Para a criança se desenvolver, adquirir habilidades cognitivas e ter um bom rendimento escolar, faz-se necessário o desenvolvimento da L1 também em contexto escolar, mas como foco da alfabetização e não como pretexto para a aprendizagem de uma segunda língua.

O modelo de *Desenvolvimento Equitativo*, que visa à preservação linguística e a manutenção cultural, é considerado o que melhor se ajusta às necessidades da educação em contexto indígena, pois busca o desenvolvimento igualitário da língua materna e da segunda língua (MAHER, 1991), dentro do contexto escolar e da vida em comunidade. Nesse modelo, “[...] o objetivo educacional é a preservação e o desenvolvimento de ambas as línguas nas habilidades de compreensão e produção oral e nas de compreensão e produção escrita.” (NINCAO, 2003 p. 23).

Nincao (2008) afirma que dadas as limitações das práticas de letramento em línguas indígenas, o modelo de *Desenvolvimento Equitativo* ainda é de difícil execução, não passando as iniciativas de alfabetização em línguas indígenas de processos de bilinguismo de *transição*.

Esse fato pode ser observado na comunidade de Bananal, pois apesar dos alunos serem alfabetizados em língua portuguesa, as dúvidas e curiosidades com relação aos conteúdos são questionados em língua Terena e respondidos pelos professores em Terena, ou seja, a alfabetização acontece em língua portuguesa, no entanto, a mediação dos conteúdos ocorre em língua Terena.

Em comunidades bilíngues, o indivíduo que possui domínio da escrita, tanto na língua indígena quanto na língua portuguesa, é muito valorizado, contribuindo para o surgimento de uma elite cultural indígena (NINCAO, 2003, p. 32). Porém, no contexto da Aldeia Bananal, como sinalizado anteriormente, há uma resistência ao ensino da língua Terena, por parte da comunidade, em especial pela histórica desvalorização cultural dos povos indígenas pela sociedade nacional.

Assim, os pais almejam para seus filhos um futuro na vida urbana, contexto em que não se aplica o uso da língua Terena, priorizando-se, assim, o ensino da língua portuguesa. Em relação à resistência ao ensino da língua indígena na escola, Nincao (2003) afirma:

A resistência que tenho visto em relação ao ensino da língua indígena na escola pelas próprias comunidades indígenas, [...], esconde, também em seu bojo, razões ligadas às relações de poder tanto no interior das comunidades indígenas como e, principalmente, nas relações com a sociedade nacional. Com a crescente valorização das línguas indígenas, tanto em sua oralidade como em sua escrita, aqueles que detêm esse conhecimento, na verdade, detêm um bem que lhes dá poder, autoridade e prestígio, fazendo com que a língua indígena passe de um status de língua desprestigiada para um status de língua de poder. (NINCAO, 2003, p. 32).

Observa-se, com relação ao ensino da língua indígena dentro do grupo escolar, que, por ora, esse ensino é de responsabilidade estrita dos professores em sua modalidade escrita, o que ocasiona obstáculos para alfabetizar a criança indígena devido a não aceitação do ensino da língua materna em contexto escolar e às questões linguísticas, como a sistematização da gramática da língua Terena e a oficialização de um padrão da

escrita, considerando as variações linguísticas de comunidade para comunidade (NINCAO, 2008).

3 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR INDÍGENA

Para compreender a atuação dos professores indígenas em sua comunidade, faz-se necessário considerar aspectos como a formação do docente no contexto das comunidades indígenas, o processo de construção da identidade desse profissional e ainda a formação do *eu pessoal* e do *eu profissional*, relacionando essa formação com o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Neste contexto de construção de identidade profissional, entendemos que cada etapa da vida do docente se constitui de uma forma diferente. Esse processo de construção, tanto para o professor indígena como para o não-indígena, ocorre ao longo da carreira, sendo que a *forma de ensinar* está diretamente relacionada com a constituição da individualidade, com a *forma de ser*. No entanto,

[...] é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. (MAHER, 2006, p. 24).

Para o professor indígena, a relação entre a maneira de ser e a de ensinar está relacionada ao *ethos* Terena. De acordo com Pereira (2009, p. 84), “[...] a hipótese central a ser desenvolvida é que o *ethos* Terena seria articulado a partir de uma concepção muito particular da condição humana, [...] de acordo com o status atribuído a cada posição social”, assim, o professor indígena ocupa dentro de sua comunidade um lugar de status que, por sua vez, é relacionado ao seu processo identitário, construído junto ao seu *tronco*⁶. Assim,

⁶ *Tronco*, segundo Pereira (2009), é um grupo de familiares que tem uma pessoa mais velha como referência, podendo ser de laços sanguíneos ou não.

[...]os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes. (MAHER, 2006, p. 25).

Essa reflexão faz-se necessária devido às especificidades da educação escolar no contexto indígena e todas as suas implicações sociais, linguísticas e (por que não?) políticas. Afinal, o saber ocupa um status, diferencia e identifica tanto aquele que o transmite quanto aquele de dele se beneficia.

Neste sentido, na comunidade indígena o professor ocupa um lugar de destaque, de grande relevância e respeito na comunidade. O professor sempre está presente em momentos solenes junto a sua comunidade, sendo considerado uma autoridade a quem deve ser dada a oportunidade de falar em eventos importantes. Ferreira (2007) cita, como exemplo, o ato público de comemoração ao Dia do Índio na terra indígena Cachoeirinha, festividade em que é comum se formar uma mesa de autoridades, sendo o professor, um dos membros dessa mesa, convidado a proferir um discurso. Na Aldeia Bananal, a exemplo do que ocorre em Cachoeirinha, também se observa esse tratamento respeitoso em relação aos professores.

Este papel de destaque ocupado pelo professor indígena dentro de sua comunidade influencia a sua formação docente, pois os valores vigentes na comunidade e os saberes passados de geração em geração estão presentes no contexto da escola e da comunidade. Desse modo, constituição da identidade docente do indígena não envolve somente o contexto escolar, mas uma representação muito mais ampla de sociedade, a qual influencia diretamente sua prática em sala de aula.

Para Maher e Cavalcanti (1993), a formação do professor de uma escola que atenda o currículo indígena deve ser iniciada com a observação, *in loco*, feita por um especialista, dos aspectos relevantes daquela sociedade, para que, depois dessa observação, seja feita uma proposta de formação. Nessa formação, especialista, comunidade e professor índio deveriam ser responsáveis pela formulação do currículo, do programa de ensino e de materiais que atendam o aluno índio. Desta forma,

Esta escola, no modelo acima, poderia vir a se constituir em uma escola sintonizada com as características e necessidades culturais da comunidade indígena, já que o professor índio, apropriando-se do conhecimento do não-índio, teria condições de transformá-lo para que este fosse adaptado às

necessidades de seu povo e não vice-versa. (MAHER; CAVALCANTI, 1993, p. 221).

Para que os professores indígenas reflitam e propaguem a alfabetização bilíngue, a formação deve ocorrer no contexto prático da profissão, ou seja, é necessário que os professores indígenas *façam* a sua formação, e não apenas *recebam* essa formação da comunidade não-indígena.

Nesse sentido, podemos refletir que, num contexto indígena, esse conceito de formação implicaria inserir as ideias, as necessidades e o conhecimento dos próprios professores indígenas no programa de formação, atendendo especificamente aos anseios desses professores, uma vez que Maher e Cavalcanti (1993) destaca que por mais que haja professores indígenas envolvidos em cursos de formação, ainda assim as decisões são orientadas pelos não-índios.

4 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Procurando entender como o professor da Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon, Aldeia do Bananal, compreendia os conceitos inerentes à proposta de educação indígena vivenciada por eles, realizamos uma pesquisa a fim de buscar os saberes e crenças desses docentes sobre temas ligados à escola indígena em que atuam.

Para tanto, foram elaborados, encontros em que pudemos desenvolver temas ligados ao bilinguismo, à alfabetização, à produção de materiais didáticos e pedagógicos, junto aos professores dessa comunidade. Nestas ocasiões, foram aplicados questionários e produzidas narrativas autobiográficas, a fim de oferecer escuta à voz desse professor, muitas vezes expropriado das decisões com relação à sua profissionalidade.

Assim, questionados sobre que o conceito de ensino bilíngue norteava sua prática, percebemos que os professores valorizavam o ensino da língua materna, considerando-o como um direito do povo indígena. O professor P5⁷ enfatiza claramente que o ensino bilíngue está ligado à questão da *identidade*, e que a utilização da língua materna a

⁷ A fim de preservar a identidade, os nomes dos professores foram omitidos.

reafirma não somente perante a própria comunidade, mas também perante “o povo branco”.

O ensino bilíngue é um direito que qualquer cidadão indígena, ela é assegurada nas escolas. Isso torna o ensino para o povo indígena Terena **utilizar as duas língua ao mesmo tempo** também que essa pessoa faz parte de uma grande nação indígena e que a sua **identidade** seja vista pelo povo branco. (P5, grifos nossos).

Foi possível perceber, nas entrelinhas das respostas, que a educação escolar indígena ainda segue o modelo de transição, sendo a língua materna utilizada como facilitadora do aprendizado e da alfabetização de L2, como se observa na resposta de P7:

O ensino bilíngue é quando utilizamos português e Terena, a nossa escola nas séries iniciais ministram a aula em língua materna que é Terena, apesar de que os pais falam em Terena às vezes a criança fala em português **então tem que ter mistura de dois lados para facilitar o aprendizado da própria criança** (grifos nossos). (P7)

Diante disso, entendemos que para que realmente se efetive esse ensino bilíngue, faz-se necessário superar esse modelo de transição, chegando-se a um modelo de desenvolvimento equitativo, em que ocorra o desenvolvimento igualitário das duas línguas, ou como se expressa P5, “[...] utilizar as duas línguas ao mesmo tempo.” Mas, para que isso aconteça, sabemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, visto que a escola indígena “[...] ainda segue o referencial do branco” (P4) e a legislação ainda apresenta lacunas ou não é posta totalmente em prática, “[...] pois, se todas as leis fossem favoráveis, a nossa escola com certeza estaria melhor.” (P4).

Apenas P1 acredita que a utilização da língua portuguesa e da língua Terena pode dificultar a aprendizagem e a alfabetização dos alunos da Escola Indígena, pois, em sua opinião, o fato de “[...] em casa falar, aprender uma língua e na escola estuda outra”, pode ocasionar em uma “[...] mistura de pensamento e conhecimento.” (P1)

Para os outros professores, porém, há mais benefícios do que problemas na utilização de L1 e L2: “[...] se [o aluno] não entender alguma explicação em língua portuguesa o professor (a) pode traduzir essa explicação para a língua materna.”(P2); “[...] eles têm mais facilidades de compreensão.” (P3); “[...] os alunos interpretam com maior clareza o texto apresentado para eles.”(P4).

Na relação pedagógica, reforça-se a necessidade de que as aulas sejam ministradas por professores da própria comunidade indígena, falantes da língua Terena,

como pode ser observado na resposta de P2: “[...]. Sendo um professor (a) não indígena o aluno pode se perder, porque o aluno, poderá ter dificuldades para interpretar explicação. “Ou ainda de P7: “[...] pois se eu falar só em Terena o outro não vai entender e se falar só em português o outro também não vai entender, então tenho que utilizar e falar em Terena e Português.”

Observamos, ainda, que para três professores, embora considerem importante o “estudo paralelo com a língua Portuguesa” (P1), a língua Terena é a melhor língua para se alfabetizar as crianças indígenas, pois, para eles, na língua materna os “alunos se sentem mais à vontade” (P4) e têm “mais facilidade” no aprendizado (P3).

Ainda, para dois professores, a língua portuguesa oferece mais facilidades para o ingresso das crianças no sistema de escrita. Para um deles, “[...] porque ela tem grafia padrão e a língua Terena a sua grafia ainda não é definida, ainda não existe uma grafia padrão” (P2), para o outro, pelo fato de “não falar em casa o Terena”, utilizando a língua apenas “para falar com eles [os alunos]”, a fim de facilitar a transmissão dos conhecimentos escolares, assim “[...] eles aprendem rapidinho o conteúdo dado.” (P6).

Para outros dois participantes, a aprendizagem das duas línguas é igualmente necessária e importante, pois “[...] eles terão que aprender a utilização destas línguas” (P5) e essa aprendizagem bilíngue “[...] facilita mais no aprendizado de todos.” (P7).

Diante dessas respostas, pode-se constatar que os professores participantes da pesquisa, docentes de uma escola indígena na Aldeia do Bananal, possuem uma opinião favorável ao ensino bilíngue, percebem sua importância e fazem uso da língua portuguesa e da língua Terena em suas aulas.

Com relação às metodologias, solicitamos que os professores discorressem sobre as práticas pedagógicas adotadas no seu cotidiano dentro da escola indígena. Nas respostas que obtivemos dos professores, pudemos perceber que a relação entre a L1 e L2 é reforçada na metodologia de alfabetização e ensino.

P4 exemplifica essa relação explicando que “[...] escreve em português e explica na língua terena” os conteúdos trabalhados, assim como P7, que, “[...] através de pequenos textos ou palavras pequenas em Terena”, transcritas depois em português, garante a utilização das duas línguas em sala. Explica ainda que “[...] às vezes tem palavras que não falamos mais” (P7), sendo estas representadas em forma de desenhos feitos pelos alunos, para depois serem escritas em português e Terena.

P2 menciona o trabalho com um “tema gerador”, levando em consideração os “conhecimentos prévios” dos alunos, preocupando-se em “[...] contextualizar para os [seus] alunos e ensinar com mais detalhes.” A utilização de temas geradores no trabalho com a alfabetização foi proposta inicialmente por Paulo Freire, que assim a justifica:

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria apresentar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência indispensável à nossa democratização. (FREIRE, 1999, p. 102)

Buscando trabalhar dessa forma, o professor indígena demonstra sua preocupação em não esvaziar a realidade apresentada aos alunos, valorizando a experiência e a criticidade no processo pedagógico.

P5 investe na “leitura compartilhada” e na “leitura e interpretação de textos”, enfatizando que sempre faz uma “[...] reflexão, ou seja, análise de todas as atividades realizadas durante o período da sua execução.”

Apesar de os professores mencionarem metodologias que fogem ao ensino tradicional, quando questionados sobre os materiais didáticos utilizados em suas aulas a grande maioria indicou como principal recurso cartilhas ou livros de apoio.

Sabemos, porém, que o formato “técnico” da cartilha, com sua ênfase no ensino descontextualizado do alfabeto e das famílias silábicas, não promove uma alfabetização voltada para o letramento. Os textos curtos, ou como denomina P2, “[...] textinhos com desenhos”, são usados em sala de aula com objetivos puramente “escolares”, no sentido de que são criados especificamente para apresentar determinada letra ou conteúdo didático, almejando a aprendizagem da leitura e escrita.

O uso da cartilha pressupõe o entendimento de que a alfabetização é a aprendizagem de um código, e não a apropriação, para uso efetivo, do sistema de escrita alfabética, demonstrando assim que o método utilizado tanto em português quanto em Terena, é o tradicional, valorizando o método silábico.

Ao analisarmos os motivos que levam os professores indígenas a essa escolha, nos deparamos com três possíveis alternativas: a) os professores alfabetizam utilizando o método silábico por ser este o método mais conhecido por eles, pois também foram alfabetizados nessa mesma metodologia; b) os professores sentem confiança nos resultados a curto prazo proporcionados pelo método, visto que os pais querem ver seus

filhos lendo e escrevendo até o final do ano letivo; c) os professores não possuem um conhecimento sobre outras metodologias de alfabetização, o que indicaria um déficit na formação acadêmica. Cientes das limitações desta pesquisa, acreditamos que os dados obtidos não são suficientes para apontar qual(ais) das alternativas justificam o caminho que tem sido adotado pelos professores indígenas. Entendemos, desta forma que ainda há muito que ser pesquisado e debatido com relação à educação escolar em contexto indígena e bilíngue, para contribuir com a indicação de novos rumos que propiciem a melhoria das condições de oferta desse ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A garantia do ensino em língua indígena envolve discussões complexas, uma vez que inúmeros fatores interferem nesse processo, seja a formação dos professores, a demanda das comunidades pela língua portuguesa, ou a ausência de materiais didáticos e de práticas sociais de letramento em língua indígena.

Nesse sentido, para a garantia real desses direitos, emergem questões que decorrem da implantação da educação escolar indígena e que envolvem as especificidades de uma modalidade de ensino diferenciada, intercultural e bilíngue.

Segundo Cummins (1983), há estudos apontando os benefícios de se desenvolver, conjuntamente, a L1 e a L2, em ambiente escolar. Esses benefícios, porém, só serão alcançados se houver a interação entre as duas línguas, de forma que a criança possa desenvolvê-las em situação de equidade. Caso contrário, “[...] si un niño bilingüe alcanzasólo un nivel muy bajo de competencia en su segunda (o primera) lengua, la interacción con el entorno mediante esa lengua, tanto en términos de input como de output es probable que se empobrezca.” (CUMMINS, 1983, p. 42).

Para os Terena, porém, o discurso de valorização cultural para se trabalhar com a língua não é eficaz, uma vez que o ensino oral da língua, sua manutenção e valorização cultural, é garantido pela família, mas não incentivado pela comunidade a ser desenvolvido em ambiente escolar.

Os resultados da educação bilíngue somente podem ser entendidos num contexto de interação entre as variáveis dos métodos educativos, da inserção e do desenvolvimento

das crianças bilíngues. Para tanto, não basta elaborar um programa de ensino, mas, concomitantemente, encontrar formas de avaliá-lo, em suas diferentes dimensões.

É necessário, igualmente, voltar a atenção para formação de professores (inicial e contínua), a fim de prepará-los para atuar como intelectuais de sua própria cultura (NINCAO,2003,2008) e pesquisadores das questões inerentes à realidade em que atuam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p

_____. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm Acessado em: 25/09/2013.

CUMMINS, James. Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. **Infância y Aprendizaje**, Ontário, v. 21, p. 37-61, 1983.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Tutela e Resistência Indígena: etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado brasileiro. 2007, 413p. Tese (Doutorado em Antropologia Social). UFRJ/ Rio de Janeiro.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MAHER, T.M. **Língua Indígena e Língua Materna e Os diferentes Modelos de Educação Indígena.** REVISTA TERRA INDÍGENA, nº 60: 52-61. (1991).

_____. “Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória”. In: Grupioni, L.D.B. **Formação de Professores Indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: MEC/SEC/SEDUC. p.11-38.2006.

_____. A pesquisa colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração:** um percurso na formação Docente. São Paulo: PUC-SP, 2007, p. 148-157.

MAHER, Tereza Machado; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Interação transcultural na formação do professor índio. In: SEKI, Lucy. (Org.). **Linguística indígena e educação na América Latina.** Campinas/SP: UNICAMP, 1993.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1973.

NINCAO, O. S. **Representações de professores indígenas sobre o ensino da língua Terena na escola.** 2003. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

_____. **Kóho Yoko Hovôvo/ o Tuiuiú e o Sapo:** identidade, biletamento e política linguística na formação continuada de professores Terena. 2008. 236f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2008.

PEREIRA, L. M. **Os Terena de Buriti:** formas organizacionais, territorialização e representação da identidade étnica. Dourados: UFGD, 2009.

VENTURA, Micilene Teodoro. **O Processo de Alfabetização na Concepção dos Professores Terena da Aldeia Bananal.** 146f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande/MS, 2015.