

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

GRAYSON WELLINGTON TOLIVER

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA LÍNGUAS INDÍGENAS: NORMAS, LEIS
E PRÁTICAS EM MATO GROSSO DO SUL**

**LANGUAGE POLICY FOR INDIGENOUS LANGUAGES: NORMS, LAW, AND
PRACTICE IN MATO GROSSO DO SUL (BRAZIL)**

**CAMPO GRANDE – MS
2022**

GRAYSON WELLINGTON TOLIVER

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA LÍNGUAS INDÍGENAS: NORMAS, LEIS
E PRÁTICAS EM MATO GROSSO DO SUL**

**LANGUAGE POLICY FOR INDIGENOUS LANGUAGES: NORMS, LAW, AND
PRACTICE IN MATO GROSSO DO SUL (BRAZIL)**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação do **Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira**.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Linha de Pesquisa: Descrição e Análise Linguística

**CAMPO GRANDE – MS
2022**

GRAYSON WELLINGTON TOLIVER

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA LÍNGUAS INDÍGENAS: NORMAS, LEIS
E PRÁTICAS EM MATO GROSSO DO SUL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira
Orientador / Presidente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEL/UFMS

Prof^a. Dr^a. Aparecida Negri Isquendo
Membro Titular
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEL/UFMS

Prof^a. Dr^a. Onilda Sanches Nincao
Membro Titular
UFMS, Campus de Aquidauana – Licenciatura Intercultural Indígena
“Povos do Pantanal”

Prof. Dr. Bruno Oliveira Maroneze
Suplente interna
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEL/UFMS

Prof^a. Dr^a. Caroline Pereira de Oliveira
Suplente externa
Universidade Federal de Mato Grosso – IL/UFMT

Dedico este trabalho à minha mãe que sempre esteve presente, embora às vezes longe fisicamente, aberta para me ouvir, me acolher e me aconselhar. À minha avó e bisavó, matriarcas que me inspiram. Sobretudo, dedico este trabalho ao meu namorado que tanto me incentivou a continuar a me aprofundar na pesquisa. Até nos momentos em que quase desisti, ele me deu o apoio que eu precisava. Este trabalho é para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul.

I dedicate this thesis to my mom who has always been present, even when physically far, making herself available to listen, to offer advice, and to welcome me home whenever I needed. To my grandmother and great-grandmother, matriarchs that continue to inspire me. Above all, I dedicate this project to my boyfriend who consistently encouraged me to continue in my academic research. Even in the times when I almost gave up, he provided me with the support I needed. This is for the Indigenous peoples of Mato Grosso do Sul.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família e meus amigos. Sem o apoio e carinho de todos e todas, em especial da minha mãe, irmãs, avó e avô, eu não teria chegado aonde estou hoje, e ao meu padrasto e pai, sem os quais eu não teria conseguido terminar a faculdade para seguir no mestrado. Ao meu namorado, Lucas, que com toda paciência e perspicácia editou e revisou este trabalho, assim como outros, e me deu conselhos e críticas tão necessárias. Ao meu orientador, Rogério, que me deu a ideia de elaborar esta pesquisa e que sempre me passou dicas de novas leituras para contribuir para o meu desenvolvimento. Aos pesquisadores, acadêmicos e legisladores indígenas e não-indígenas, assim como aos membros de comunidades indígenas e de imigração, que atuaram e atuam como defensores de línguas indígenas e línguas minorizadas nos âmbitos político e social. A todas e todos os docentes e colegas que estimularam debates na sala de aula e forneceram perspectivas diversas para mantermos um olhar crítico. Acima de tudo, aos povos Terena, Kaiowá, Guarani, Kadiwéu, Ofaié, Guató, Kinikinau, Atikum, Kamba, Chamacoco e Ayoreo, assim como aos outros povos indígenas do Brasil, que continuam firmes, reivindicando suas identidades, suas línguas e sua autonomia.

RESUMO

O direito ao uso das suas línguas é parte integrante da garantia à autonomia dos povos indígenas do Brasil e ao pleno exercício da sua cidadania. Para que se mantenha o poder de escolha em questões relativas às suas línguas, é necessário que haja ação por parte das instituições, poder público e sociedade civil, particularmente no fornecimento de serviços de tradução e interpretação. Ao objetivar traçar uma trajetória de políticas linguísticas no Brasil e em Mato Grosso do Sul, realizou-se um levantamento das normas jurídicas a nível federal e estadual desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até junho de 2022. Assim, visou-se avaliar as previsões e as lacunas na legislação vigente. Para isso, utilizou-se o sistema de busca do ordenamento jurídico do governo federal do Brasil para encontrar as legislações federais relevantes e o sistema de busca do ordenamento jurídico estadual de Mato Grosso do Sul por meio do site da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul. A seleção de Mato Grosso do Sul para análise se deve ao fato desse possuir a segunda maior população indígena do Brasil e por esse contar com pelo menos dois municípios que tem línguas indígenas cooficiais, Tacuru (MS) com a língua guarani e Miranda (MS) com a língua terena. Realizou-se então um levantamento a nível municipal. Este trabalho também traçou o rumo das políticas linguísticas realizadas por meio de ações e projetos elaborados por indivíduos, instituições e comunidades. Por incluir matérias jornalísticas, relatórios, censos, documentários e palestras disponíveis online, ao lado de artigos, livros e documentos de legislações, considera-se esta uma pesquisa documental. Foram consultados Calvet (2007), Spolsky (2012), Jernudd e Nekvapil (2012) entre outros como referencial teórico. De modo geral, verificou-se a implementação de uma política linguística que valoriza as especificidades dos povos indígenas e que objetiva a manutenção da sua diversidade linguística. No entanto, entre os temas abordados na legislação sobressaíram questões relativas à educação tanto no nível federal (mais de 92% das leis) quanto no nível estadual (80%), sendo que o segundo tema mais tratado, “Preservação e promoção”, apareceu em menos de 31% das leis federais, e menos de 27% das estaduais. Portanto, ainda carecem políticas públicas em outras áreas, pois, se o intuito for revitalizar e fortalecer essas línguas, é preciso assegurar espaço para o seu uso diário nos âmbitos da vida pública, inclusive no comércio, mídias, tecnologia e saúde, além da educação.

Palavras-chave: Políticas linguísticas; Línguas indígenas; Práticas linguísticas; Direitos linguísticos.

ABSTRACT

The right to use their own languages is an integral part of guaranteeing the autonomy of the Indigenous peoples of Brazil as well as the ability to fully exercise their citizenship. Action must be taken by institutions, public authorities, and society if Indigenous people are to maintain the power of choice in issues related to their languages, particularly when it comes to providing translation and interpretation services. Intending to outline the trajectory of language policy in Brazil and Mato Grosso do Sul, we conducted a survey of legal norms at the federal and state levels starting from the promulgation of Brazil's Federal Constitution of 1988 to June 2022. Thus, the aim was to evaluate the stipulations and gaps in current legislation. To do this, we used the search engine feature of the Brazilian federal government's national legal order to find the relevant federal legislation and the search engine feature of the state legal order of Mato Grosso do Sul (Brazil) through the official site for the Legislative Assembly of Mato Grosso do Sul. The state of Mato Grosso do Sul was selected for analysis due to its status as the state with the second largest Indigenous population in Brazil, in addition to having at least two municipalities with Indigenous languages as coofficial, Tacuru (MS) with the Guarani language and Miranda (MS) with the Terena language, allowing for an analysis at the municipal level. This research project also involved outlining the course of language policies carried out through actions and projects developed by individuals, institutions, and communities. This paper constitutes a documentary analysis as it includes news publications, reports, censuses, documentaries, and online lectures, along with articles, books, and legal documentation. The works of Calvet (2007), Spolsky (2012), Jernudd and Nekvapil (2012), among others, were consulted as theoretical references. Broadly speaking, the data demonstrated the implementation of language policies that value the characteristics specific to Indigenous peoples and that aim to maintain their linguistic diversity. However, among the topics addressed in legislation, issues related to education stood out on both the federal level (at more than 92% of the laws analyzed) and on the state level (at 80%), while the second most-addressed topic, "Preservation and promotion", appeared in less than 31% of federal laws, and less than 27% of state laws. Consequently, there is a demonstrated need for public policy in other areas. Indeed, if the intent is to revitalize and strengthen Indigenous languages, their position as languages for daily use must be assured in all areas of public life, including commerce, media, technology, and healthcare, as well as education.

Keywords: Language policy; Indigenous languages; Language practice; Language rights.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Abralin	Associação Brasileira de Linguística
ABS	Associação dos Alunos Brasileiros da Universidade de Salamanca
AM	Amazonas
ASCURI	Associação Cultural dos Realizadores Indígenas
CCJC	Comissão Constituição e Justiça e Cidadania
CE	Ceará
CEFPI-MS	Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Covid-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
CPMI	Comissão Parlamentar Mista de Inquérito
EGIDS	<i>Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale</i>
ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
FBB	Fundação Banco do Brasil
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
Funai	Fundação Nacional do Índio
Funasa	Fundação Nacional de Saúde
GELA	Grupo de Estudos em Linguística e Antropologia
HU-UFGD	Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
IISC	Instituto das Irmãs da Santa Cruz
INDL	Inventário Nacional da Diversidade Linguística
Ipedi	Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LLOMI	Laboratório de Línguas Originárias, Minorizadas e de Imigrantes
MA	Maranhão
MAL	<i>Multimedia Anthropology Lab</i>
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
MPEG	Museu Paraense Emílio Goeldi
MS	Mato Grosso do Sul
NEPPI	Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas
Nudem	Núcleo Institucional de Promoção e Defesa dos Direitos da Mulher
NuPeLi	Núcleo de Pesquisas Linguísticas
O	Objeto
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OSC	Organização da Sociedade Civil
PA	Pará
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEC/MS	Plano Estadual de Cultura de Mato Grosso do Sul
PEE-MS	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
PL	Projeto de Lei
PNC	Plano Nacional de Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PROGELI	Programa de Extensão – Ensino de Línguas
Progesp	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROJELE	Projeto de Extensão – Cursos de Línguas Estrangeiras
REE	Rede Estadual de Ensino
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
RTV	Rádio e TV Universitária

S	Sujeito
SaMOS	<i>Sami manat odda searvelanjain</i>
SECIC	Secretaria de Estado de Cidadania e Cultura
SED	Secretaria de Estado de Educação
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIASI	Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEE	Território Etnoeducacional
TI	Terra Indígena
TO	Tocantins
TRF	Tribunal Regional Federal
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCL	<i>University College London</i>
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIR	Fundação Universidade de Rondônia
V	Verbo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Municípios de Mato Grosso do Sul com Áreas Indígenas e seus principais povos.....	40
Figura 2 – Povos e Terras Indígenas em Mato Grosso do Sul em setembro de 2014.....	42
Figura 3 – Distribuição da população indígena por município em Mato Grosso do Sul.....	49
Figura 4 – Mapa dos Territórios Etnoeducacionais pactuados.....	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População autodeclarada indígena no Brasil em 2010.....	46
Tabela 2 – Proporção de indígenas falantes de línguas originárias com 5 anos ou mais de idade em 2010.....	47
Tabela 3 – Municípios com maiores populações indígenas em Mato Grosso do Sul, 2010.....	48
Tabela 4 – Legislação federal para línguas indígenas por <i>status</i> de vigência.....	81
Tabela 5 – Temas das políticas públicas para línguas indígenas e o número de leis federais que as abordam.....	82
Tabela 6 – Legislação estadual para línguas indígenas por <i>status</i> de vigência.....	83
Tabela 7 – Temas das políticas públicas para línguas indígenas e o número de leis estaduais que as abordam.....	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: CONCEITOS E PRÁTICAS PARA LÍNGUAS INDÍGENAS.....	18
1.1 As políticas linguísticas ao nosso lado: Paraguai e Bolívia.....	20
1.2 Traçando a história de políticas linguísticas no Brasil: de hoje ao Brasil Colônia.	21
1.3 Imigração e suas consequências na política linguística: termos e conceitos.	24
1.4 Afinal, o que distingue uma língua minoritária de uma língua minorizada?	26
1.5 Línguas indígenas e mudanças nas políticas linguísticas no Brasil.....	29
1.6 Em rumo à diversidade: línguas oficiais brasileiras e o direito a intérprete.	31
CAPÍTULO II: LÍNGUAS INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL: SUA EXTENSÃO, VITALIDADE E RELEVÂNCIA PARA PESQUISA.....	38
2.1 A vitalidade das línguas indígenas em Mato Grosso do Sul.	39
2.2 Espaços urbanos e seu impacto em línguas indígenas.....	44
2.3 O Censo Demográfico: dados para políticas linguísticas.	45
2.4 Territórios Etnoeducacionais.	49
2.5 A relevância de línguas indígenas para a Linguística.....	53
CAPÍTULO III: PROJETOS E AÇÕES PARA LÍNGUAS INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL: SUCESSOS E DESAFIOS.....	58
3.1 O sistema criminal e o acesso à intérprete.....	61
3.2 Línguas indígenas em Mato Grosso do Sul e a Internet.	65
3.3 Publicações e trabalhos acadêmicos em línguas indígenas de Mato Grosso do Sul.	68
3.4 Cursos para ensinar línguas indígenas em Mato Grosso do Sul.....	72

3.5 Desafios para línguas indígenas em Mato Grosso do Sul no sistema de educação.	74
3.6 Desafios para a vitalidade de línguas indígenas em Mato Grosso do Sul.	77
3.7 Investimento e apoio para línguas indígenas em Mato Grosso do Sul.	79
CAPÍTULO IV: NORMAS JURÍDICAS PARA LÍNGUAS INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO APLICÁVEL.....	81
4.1 Legislação para línguas indígenas no âmbito escolar em Mato Grosso do Sul e no Brasil.....	85
4.2 Legislação para línguas indígenas em outros âmbitos de Mato Grosso do Sul e do Brasil.....	91
4.3 Políticas linguísticas para línguas indígenas em Municípios de Mato Grosso do Sul.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

São as práticas, valores e relações que definem as políticas linguísticas. A sua elaboração e realização envolve a atuação das instituições, assim como dos próprios membros das comunidades linguísticas. Quando uma pessoa opta pelo uso de uma língua e não outra, isso reflete uma posição política. De fato, intrínsecas a essa escolha são as atitudes linguísticas do falante que determinam questões sobre a sua identidade e conceitos de adequação.

Por um lado, quando o Estado oferece um serviço público em uma dada língua, ele também está implementando uma política linguística. No caso do Estado, entretanto, essa decisão tem repercussões para a população como um todo, pois, em certa medida, ela restringe o usufruto da cidadania de quem não é falante. Por outro, o Estado tem a opção de implementar uma política linguística inclusiva ao fornecer serviços de tradução e interpretação, por exemplo. Assim, contempla-se as especificidades de todos os seus cidadãos e cidadãs, promovendo uma política que valoriza a diversidade da população. Isso é particularmente importante para um contexto como o Brasil, onde os povos indígenas dispõem de pelo menos 154 línguas, além das várias línguas de imigrantes e seus descendentes (STORTO, 2019).

Para entender melhor os impactos de políticas públicas relativas a línguas indígenas no Brasil, avalia-se neste trabalho as legislações, vigentes e revogadas, no âmbito federal, assim como no estado de Mato Grosso do Sul. Para esse levantamento, foi contemplado o período desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até junho de 2022. O uso desse recorte tem como objetivo elucidar a trajetória de políticas linguísticas para línguas indígenas após o abandono do modelo “integracionista” anterior à Constituição.

A seleção de Mato Grosso do Sul para a análise de leis estaduais se deve ao fato desse possuir a segunda maior população indígena do Brasil e por esse contar com pelo menos dois municípios que tem línguas indígenas cooficiais. Um deles é o município de Tacuru (MS) com a língua cooficial guarani, e o outro Miranda (MS) com a língua terena. Investiga-se também o *status* do Guarani em Amambai (MS). Assim, permitiu-se um levantamento de políticas linguísticas a nível municipal. Cabe mencionar que

quando se refere a “MS” neste trabalho está se referindo ao estado de Mato Grosso do Sul.

Outra convenção que merece explicação é o uso das letras maiúscula e minúscula para escrever os nomes de povos indígenas, assim como as línguas, indígenas ou não. De forma geral, segue-se as normas empregadas pela pesquisadora Luciana Storto no seu livro “Línguas Indígenas: Tradição, Universais e Diversidade”, porém, com algumas modificações (STORTO, 2019). Primeiramente, ao se referir a um povo indígena ou sua coletividade, coloca-se seu nome com a primeira letra em maiúsculo, por exemplo: “o povo Terena”, “os Kadiwéu” etc.

Para as línguas, usa-se a primeira letra em maiúsculo quando empregado como substantivo, seja ela indígena ou não, por exemplo: “Guató”, “Chamacoco”, “Talian”, “Português”. Quando se emprega uma palavra referente ao povo ou à língua como adjetivo, usa-se a letra minúscula, como: “os professores kaiowá”, “a língua ofaié”, e “a cultura guarani”. Em nenhum momento, as palavras referentes a povos e línguas indígenas são flexionadas por gênero e número. Usa-se também a ortografia empregada com mais frequência em publicações recentes, por exemplo: “Kaiowá” e não “caiouá”. No caso de citações diretas, utiliza-se a ortografia presente no texto original.

A pesquisa deste trabalho se limitou a um estado da Federação por questões práticas com a intenção de aprofundar nas políticas linguísticas implementadas a nível local. Por certo, evidenciou-se que as políticas locais tendem a ser mais abrangentes e inclusivas em relação às populações indígenas e suas línguas. Ademais, possibilitou uma investigação de outros projetos e ações desenvolvidos por instituições, comunidades e indivíduos. Além disso, Mato Grosso do Sul tem um valor pessoal significativo por ser meu estado de residência desde 2019.

Neste ponto, deixo registrado que sou linguista e antropólogo, formado em 2015 pela *University of Washington* em Seattle, Washington, EUA. Porém, nasci e fui criado no Óregon, estado na costa oeste dos EUA, tendo morado também em cinco outros estados antes de completar 18 anos. Imigrei para o Brasil no final de 2016, conseguindo a residência permanente em 2017. Antes de me mudar para Campo Grande (MS), eu não tive a intenção de estudar questões relacionadas às línguas indígenas no Brasil, mas com o tempo fui me aproximando ao movimento indígena no país e criando laços com os falantes dessas línguas. Agora estudo Guarani.

Esse contato também despertou uma curiosidade para entender melhor as condições políticas, sociais, econômicas e históricas que levam algumas famílias, ou comunidades inteiras, a abandonar uma língua enquanto outras a mantêm. Essa curiosidade aumentou quando, em conversas com familiares, descobri que uma das minhas bisavós, filha de imigrantes alemães, deixou de falar Alemão por medo de perseguição na época da Primeira Guerra Mundial. Outra tataravó proibiu seu marido, que era um imigrante da Suécia, de falar com sua filha em Sueco, pois, a mãe queria uma vida “normal” para sua filha. Como resultado, cresci em uma casa de apenas uma língua, a língua inglesa, e fui o único entre meus irmãos que frequentava uma escola de língua francesa até os nove anos de idade.

Só com esses exemplos pessoais, dá para perceber como as decisões de indivíduos e famílias, informadas por pressões sociopolíticas imbricadas na xenofobia e modelos de “integração”, afetam as práticas linguísticas de comunidades. Por certo, se não se estabelece políticas inclusivas e representativas, corre-se o risco de uma redução da diversidade linguística e do plurilinguismo, além do aumento do imperialismo linguístico e xenofobia.

Vale mencionar que ao entrar no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), como mestrando em 2020, eu tive a ideia inicial de fazer uma pesquisa sobre o bilinguismo nas escolas de Campo Grande (MS) que atendem alunos e alunas indígenas. Porém, esse projeto não foi possível, pois, no primeiro semestre de 2020, a pandemia da Covid-19 (*Coronavirus Disease 2019*) se espalhou, encerrando as aulas presenciais nas escolas.

Entre julho de 2020 e janeiro de 2021, eu também tive que voltar para os EUA, meu país de origem, por questões familiares. Por isso, eu e meu orientador, Rogério Vicente Ferreira, elaboramos o presente trabalho com o intuito de facilitar a pesquisa à distância. Cabe mencionar que esse estudo não recebeu nenhum financiamento externo. Eu me sustentei ao longo do curso ministrando aulas de Inglês como língua adicional/estrangeira.

Este trabalho constitui uma pesquisa documental, pois, utilizou-se como fonte de pesquisa documentos de cunho “escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos” etc. (SÁ-SILVA et al., 2009, p. 5). De fato, o que distingue este trabalho de uma pesquisa bibliográfica, é que ele incorporou a análise de documentos para além dos científicos.

Incluiu-se então matérias jornalísticas, relatórios, censos, documentários e palestras disponíveis online, ao lado de artigos, livros e documentos de legislações, como objetos de estudo. Assim, foi possível criar uma impressão das políticas linguísticas na prática no Brasil e em Mato Grosso do Sul, usando documentos para dar indícios da realidade sociopolítica em toda sua complexidade.

A análise documental englobou, por um lado, a interpretação e sintetização dos dados encontrados. Por outro, utilizou-se a comparação entre documentos para “determinar tendências” e inconsistências nas políticas empregadas (SÁ-SILVA et al., 2009, p. 10). Para localizar as informações coletadas, foram usados como referência os trabalhos teóricos de Calvet (2007), Spolsky (2012), Jernudd e Nekvapil (2012) sobre políticas linguísticas.

Para análise, foram selecionadas normas legais utilizando o sistema de busca do ordenamento jurídico do governo federal do Brasil (GOVERNO FEDERAL DO BRASIL, 2022). O sistema possibilitou a consulta da Constituição, leis federais, decretos, medidas provisórias e mensagens oficiais. Para facilitar a seleção de legislações pertinentes às línguas indígenas foram utilizados os termos de busca: “línguas indígenas”; “idiomas indígenas”; “línguas maternas”; “línguas originárias”; “língua indígena”; “idioma indígena”; “língua materna”; e “língua originária”.

Para consultar o ordenamento jurídico estadual de Mato Grosso do Sul, utilizou-se o sistema de busca disponível pelo site da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, clicando na aba “Leis e Atos Oficiais” e selecionando “Legislação Estadual” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MATO GROSSO DO SUL, 2022). Nesse caso, foram usados os termos de busca: “línguas”; “língua”; “idiomas”; “idioma”. O uso de termos gerais nessa pesquisa foi possível pela quantidade menor de legislações estaduais que contemplam a questão das línguas.

Entre os dados estatísticos citados neste trabalho, vários se encontraram desatualizados, principalmente os do Censo Demográfico 2010, pois, o Censo Demográfico 2020 no Brasil foi adiado para agosto de 2022, devido à pandemia da Covid-19 (IBGE, 2022). Outros efeitos da pandemia, que cabe mencionar para pensar políticas linguísticas, incluem casos em que Secretarias de Educação no esquema de ensino remoto distribuíram para alunos de escolas indígenas apostilas apenas em língua portuguesa, ignorando o direito dessas crianças a receberem uma educação específica e

diferenciada usando línguas originárias¹ (CIMI, 2021). Entretanto, é importante destacar que a falta de materiais didáticos em línguas indígenas vem antes da pandemia. Ademais, como apontou o prefeito de Porto Murtinho, Nelson Cintra, em entrevista, a pandemia “atrapalhou” projetos de “preservação e disseminação” de línguas como a língua guarani, assim como outros projetos de cunho cultural que estavam em andamento (REZENDE, 2021).

Este trabalho tem a intenção de informar a sociedade civil sobre a legislação que está em vigor, assim como difundir o trabalho de pesquisadores e defensores de línguas indígenas. Também objetiva traçar uma trajetória de políticas linguísticas em Mato Grosso do Sul que contemplam essas línguas, sem deixar de lado as políticas nacionais e internacionais que dialogam com as locais. Sem dúvida, este trabalho não esgota o assunto, mas serve como ponto de partida para quem se interessa pela área. Nesse sentido, espera-se contribuir para a garantia dos direitos linguísticos e culturais dos povos originários do estado.

Cabe citar a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais de 1989, em que foram reconhecidas:

as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram (BRASIL, 2019a).

No Capítulo I, define-se conceitos relacionados a políticas linguísticas, o que são e como são efetivadas. Para discussão, também são considerados termos como “língua minorizada”, “língua de imigração” e o próprio conceito de “indígena”. Ademais, o capítulo tem o intuito de caracterizar o rumo das políticas linguísticas no Brasil, fazendo referência a aspectos relevantes trazidos de dois países vizinhos ao estado de Mato Grosso do Sul: Bolívia e Paraguai.

No Capítulo II, detalhe-se um diagnóstico da situação linguística em MS. Além disso, faz-se um levantamento de aspectos específicos a população indígena do estado, inclusive a sua organização em Territórios Etnoeducacionais. No Capítulo III, relaciona-se ações e projetos realizados por indivíduos, instituições e comunidades com a política

¹ É o que aconteceu nas escolas indígenas do povo Tapirapé da Terra Indígena Urubu Branco, atendidas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (CIMI, 2021).

linguística, além de contemplar os espaços criados para línguas indígenas na internet, nos serviços públicos e no sistema de educação. Considera-se também os desafios enfrentados pelas línguas indígenas de MS e seus falantes.

No Capítulo IV, faz-se uma análise das legislações relevantes a línguas indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul para exemplificar as políticas linguísticas promovidas a nível nacional e estadual e para identificar o que ainda falta. Por fim, promove-se uma discussão da legislação a nível municipal como possibilidade de pensar políticas públicas que contemplem melhor as necessidades e demandas dos falantes de línguas indígenas.

CAPÍTULO I: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: CONCEITOS E PRÁTICAS PARA LÍNGUAS INDÍGENAS

Políticas linguísticas, segundo Calvet (2007), são as decisões que grupos, instituições ou Estados tomam com o intuito de ter algum impacto na relação que a sociedade mantém com uma ou mais línguas. Tanto o poder público quanto as próprias comunidades linguísticas têm a capacidade de elaborar e operar sob políticas linguísticas, seja de maneira formal ou informal. De acordo com Spolsky (2012), uma política linguística se compõe de três componentes distintos que interagem entre si, envolvendo ideologia, planejamento e ação.

O primeiro dos componentes inclui as práticas linguísticas dos membros de uma comunidade de falantes. Nesse sentido, quando se emprega uma variedade de uma língua e não outra em uma função comunicativa, considera-se que está implementando uma política linguística. Essa ação é informada por noções de adequação e de identidade. De fato, a escolha de usar ou não uma língua ou uma variedade de uma língua com frequência serve para revelar, afirmar ou esconder aspectos identitários do falante e a sua relação com o seu interlocutor. O segundo componente inclui os valores que os membros atribuem a cada variedade linguística e as suas crenças sobre esses valores. Ao organizar essas crenças, formam-se ideologias.

O terceiro componente é o planejamento linguístico, também chamado de “gestão linguística”² e envolve os “esforços por alguns membros de uma comunidade de fala que têm ou acreditam ter autoridade sobre outros membros para modificar a sua prática linguística, como, por exemplo, ao forçá-los ou encorajá-los a usar uma variedade diferente”³ (SPOLSKY, 2012, p. 5, tradução nossa). A partir do Estado, um exemplo de gestão linguística seria a seleção de uma língua como oficial por meio de uma constituição ou uma lei.

Vale notar que enquanto Spolsky (2012) entende os três aspectos citados acima como parte do que seria uma política linguística, Calvet (2007) entende o planejamento linguístico como a implementação das políticas linguísticas, sendo essa a intervenção no papel de uma língua na sociedade ou no valor atribuído a ela a partir de uma ideia. De

² No original: “language management”.

³ No original: “efforts by some members of a speech community who have or believe they have authority over other members to modify their language practice, such as by forcing or encouraging them to use a different variety”.

qualquer forma, Jernudd e Nekvapil (2012) afirmam que o planejamento linguístico ultrapassa os limites da linguística como disciplina e deve sempre envolver uma abordagem interdisciplinária, tanto para a formulação de políticas quanto para a sua implementação.

Em termos de origem, uma política linguística e sua aplicação podem vir de cima para baixo ou de baixo para cima. No primeiro caso, significa que essa política se origina nas legislações e nas instituições formais, se disseminando então à população geral por meio de ações específicas. Essa abordagem tem a vantagem de assegurar certas garantias e proteções pelo poder público e institucional, mas pode também impor medidas desnecessárias ou que não se alinham com as práticas e desejos da comunidade em questão.

Por outro lado, quando uma política vem de baixo para cima, ela tem origem no povo, na comunidade em si, por ações e atitudes dos seus membros. É só depois de reivindicações da população que essa política é consagrada por legislações oficiais e pelas instituições. Dessa forma, ela responde diretamente às demandas comunitárias, mas, para ser implementada, ela precisa primeiro ganhar força e legitimidade para conseguir os efeitos esperados.

Com a intenção de consolidar uma identidade nacional, há exemplos de intervenções políticas normativas que buscam fortalecer uma língua, ou alguma variedade de uma língua, como representativa do Estado e, dessa forma, muitas vezes refletem um modelo de uma política que vem de cima para baixo. Houve, por exemplo, uma adaptação da língua turca e da língua indonésia para ficarem adequadas para seu uso na administração e na tecnologia, sendo elas então aptas como línguas nacionais da Turquia e da Indonésia, respectivamente (CALVET, 2007). Na Tanzânia, por sua vez, usou-se a língua suaíli para a “integração nacional”, instituindo seu uso na escola, no comércio e em todos os níveis do governo.

Alternativamente, as intervenções políticas podem abrir, ou reabrir, espaço para língua(s) minoritária(s) ou para línguas minorizada(s)⁴, em âmbitos anteriormente ocupados apenas por uma língua dominante. Essas políticas podem vir de baixo para cima ou de cima para baixo. Um exemplo frequentemente citado é da luta para expandir o uso do Francês e garantir os direitos dos seus falantes no Quebec, uma província do

⁴ O uso dos termos “minoritária” e “minorizada” é discutido na seção 1.4.

Canadá, país onde a maioria fala Inglês. Outra é do Catalão na Catalunha, uma comunidade autônoma da Espanha, país onde a maioria fala Castelhana, também conhecido como “Espanhol” (CALVET, 2007).

1.1 As políticas linguísticas ao nosso lado: Paraguai e Bolívia.

Pensando na consolidação dos direitos linguísticos de comunidades indígenas e outras populações minorizadas em nível nacional, cabe citar as constituições federais dos dois países vizinhos do estado de Mato Grosso do Sul: o Paraguai e a Bolívia. No Art. 140 da *Constitución de la República del Paraguay*, de 20 de junho de 1992, por exemplo, o Paraguai é reconhecido como um país “pluricultural e bilingüe”⁵ e estabelece tanto o Castelhana (Espanhol) quanto o Guarani como idiomas oficiais (PARAGUAY, 1992, p. 66, tradução nossa). O mesmo artigo afirma que as línguas indígenas, além da língua guarani, e as línguas “das outras minorias, formam parte do patrimônio cultural da Nação”⁶ (PARAGUAY, 1992, p. 66, tradução nossa). O Art. 77, entretanto, parece criar uma certa distinção importante entre as línguas “de minorias” e as oficiais, garantindo o ensino na língua materna apenas dos alunos que falam Guarani e Castelhana (PARAGUAY, 1992, p. 42).

Na Bolívia, no inciso I do Art. 5 da *Constitución Política del Estado*, de janeiro de 2009, são reconhecidos como idiomas oficiais do Estado: o Castelhana (Espanhol) e todos os idiomas das nações e dos povos originários estabelecidos em território boliviano, somando 36 línguas ao lado da castelhana (BOLIVIA, 2009, p. 5). De fato, como diz o Art. 1, o país “se funda na pluralidade e no pluralismo político, econômico, jurídico, cultural e linguístico”⁷. Como parte disso, tanto o governo federal quanto os governos departamentais têm o dever de “utilizar pelo menos dois idiomas oficiais”⁸, segundo o inciso II do Art. 5 (BOLIVIA, 2009, p. 4-5, tradução nossa). O mesmo inciso continua para dizer que uma das línguas usadas deve ser a castelhana enquanto a seleção da outra vai depender de fatores como uso, necessidade e preferência da população no território em questão, demonstrando assim um viés para a língua castelhana.

⁵ No original: “pluricultural y bilingüe”.

⁶ No original: “de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación”.

⁷ No original: “se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y linguístico”.

⁸ No original: “utilizar al menos dos idiomas oficiales”.

Por outro lado, o inciso II do Art. 78 da Constituição boliviana garante uma educação “intracultural, intercultural e plurilíngue”⁹ para todas as pessoas em todos os níveis da educação (BOLIVIA, 2009, p. 30, tradução nossa). Além disso, considera-se o acesso a tal educação um direito fundamental no caso das nações e povos indígenas, segundo o inciso II do Art. 30. Partindo do mesmo princípio, as universidades têm o dever de “implementar programas para a recuperação, preservação, desenvolvimento, aprendizagem e divulgação”¹⁰ das línguas desses povos e nações, de acordo com o inciso II do Art. 95 (BOLIVIA, 2009, p. 35, tradução nossa).

Fora do sistema educacional, a Constituição boliviana, no inciso II do Art. 120, determina que toda pessoa que passa por um processo jurídico “deve ser julgada em sua língua”¹¹, caso contrário, ela obrigatoriamente deve ser acompanhada por uma “tradutora, tradutor ou intérprete”¹² (BOLIVIA, 2009, p. 43, tradução nossa). Além disso, pelo item 7 do Art. 234, para atuar em uma função pública como servidora ou servidor público é necessário que a pessoa fale “pelo menos dois dos idiomas oficiais do país”¹³ (BOLIVIA, 2009, p. 88, tradução nossa).

Ao garantir o “plurilinguismo”¹⁴ para todas as pessoas, e não apenas para membros de comunidades indígenas, o Estado Plurinacional da Bolívia afirma seu comprometimento a manter e promover o uso das línguas indígenas, assim como a diversidade da sua população. Isso porque o Estado prioriza os falantes de línguas indígenas, de forma explícita e prática, assegurando seus direitos na educação e no judiciário. Além disso, exige que a população não-indígena se engaje e entre em diálogo com pessoas membros de comunidades indígenas, suas línguas e suas culturas.

1.2 Traçando a história de políticas linguísticas no Brasil: de hoje ao Brasil Colônia.

Em comparação com os direitos linguísticos garantidos e os incentivos ao uso das línguas originárias nas constituições desses países vizinhos, a legislação brasileira

⁹ No original: “intracultural, intercultural y plurilingüe”.

¹⁰ No original: “implementar programas para la recuperación, preservación, desarrollo, aprendizaje y divulgación”.

¹¹ No original: “debe ser juzgada en su idioma”.

¹² No original: “traductora, traductor o intérprete”.

¹³ No original: “al menos dos idiomas oficiales del país”.

¹⁴ Definido como a competência de um indivíduo conseguir se expressar em mais de uma língua.

parece mais escassa, pelo menos até tempos recentes. Entretanto, como sustenta Simas (2014), a política linguística que o governo brasileiro adota atualmente também se pauta em certa medida na manutenção da diversidade linguística existente no país. De fato, pelo Decreto Federal nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, o Art. 1º instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), “como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 2010a).

O INDL ficou sob a gestão do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e do Ministério da Cultura (MinC), mas como indica o Art. 6º do mesmo decreto, cabe aos estados, o Distrito Federal e os municípios a implementação de políticas públicas relevantes. Segundo o Volume 1 do “Guia de Pesquisa e Documentação” do INDL, o Decreto 7.387/2010 reflete uma política nacional de diversidade linguística, reconhecendo-a como patrimônio cultural (IPHAN, 2016). Além disso, ele cria condições para “a valorização e a promoção da diversidade linguística brasileira” que inclui as línguas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas, assim como as diferentes variedades do Português (IPHAN, 2016, p. 10).

A ideia do INDL é incentivar o mapeamento e a “realização de pesquisas que permitam não só gerar acervos” sobre as línguas, mas “também produzir diagnósticos para subsidiar a implantação de ações de fortalecimento e salvaguarda” da diversidade linguística presente no país, mantendo como central a participação e protagonismo dos falantes (IPHAN, 2016, p. 10). Nesse contexto, reconhece-se como a língua atua como um dos principais “elementos de transmissão da cultura”, e como a garantia de direitos linguísticos está intrinsecamente ligada a direitos humanos (IPHAN, 2016, p. 10). Apenas sete línguas constam como “Referência Cultural Brasileira” segundo o IPHAN e o MinC, seis das quais são indígenas: Asurini, Guarani Mbya, Nahukuá, Matipu, Kuikuro e Kalapalo, a outra sendo Talian, uma língua de imigração¹⁵ (IPHAN, 2014).

Em nível nacional, a legislação em vigor no Brasil, inclusive na Constituição Federal de 1988, garante o direito às comunidades indígenas ao ensino-aprendizagem em suas línguas originárias, ou “maternas”¹⁶, e ao uso de processos próprios para a transmissão intergeracional de seus conhecimentos (BRASIL, 1988). Ela até incentiva a

¹⁵ O uso dos termos “língua de imigração” e “língua indígena” é discutido nas seções 1.3 e 1.5.

¹⁶ O uso do termo “língua materna” é discutido na seção 1.3.

produção de materiais em línguas indígenas e a elaboração de projetos de pesquisa, visando o fortalecimento e difusão dessas línguas, como explicado no Capítulo IV. Isso tem até implicações em termos da manutenção das culturas e dos saberes indígenas, pois, como afirma Duranti (1997), a língua é uma ferramenta indispensável para a transmissão de conhecimentos culturalmente específicos.

Essa legislação está em contraposição ao modelo de “integração” promovido pelo extinto Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e seus antecedentes, citado no item 9.1 do antigo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que traça a história da educação indígena no Brasil (BRASIL, 2001). Nesse sentido, o Estado e seus órgãos buscavam a “assimilação” dos povos indígenas à sociedade envolvente, dita “nacional”, com o objetivo de ver seu “desaparecimento físico”, cultural e linguístico.

Antes mesmo do Brasil se transformar em um país independente, o Marquês de Pombal, durante o reinado de D. José I, promulgou o “Diretório dos índios”, que proibia o uso de qualquer outra língua que não fosse a portuguesa, com o objetivo de integrar os indígenas “à sociedade portuguesa” (AFONSO, 2014, p. 4.087). Por certo, buscava-se “garantir a vitalidade” do Português na colônia, impondo seu ensino, com o intuito de “conter a diversidade linguística” ao promover o monolinguismo (AFONSO, 2014, p. 4.087). De fato, declarava que essa língua “devia ser falada, ensinada e escrita exatamente nos moldes da gramática portuguesa vigente na Corte”, nem abrindo espaço para outras variedades do Português, ou seja, um Português do Brasil (MARIANI, 2003, p. 78). A partir de então, no Brasil Colônia, implementou-se uma política linguística normativa e monolíngue, de forma explícita.

Anterior a essa política, permitia-se o uso de línguas indígenas como “instrumento inicial de doutrinação” na religião católica, mas ainda assim, a metrópole incentivava, ao máximo possível, o ensino da “língua materna do Rei” com o intuito de melhor “servir ao Rei” (MARIANI, 2003, p. 80). A política pombalina instituída pelo “Diretório dos índios” não valorizava mais o conceito da língua indígena como “instrumento catequético”, mas afirmava o uso da língua portuguesa como “elemento constitutivo da civilização européia¹⁷”. Assim, ela visava manter laços entre a metrópole portuguesa e sua colônia, refletindo o conceito “língua-nação” que ganhou força no

¹⁷ Escrito com acento no texto original.

século XVIII na Europa, onde para ser *uma* nação se deve falar então *uma* língua “unitária e homogênea” (MARIANI, 2003, p. 79).

1.3 Imigração e suas consequências na política linguística: termos e conceitos.

A partir da segunda década do século XX, cem anos após a independência do Brasil, observamos de novo o uso da língua portuguesa como ferramenta de nacionalização. Foi nesse momento que todas as escolas foram obrigadas a instituir o ensino da “língua nacional”, o Português. Até então, começando no século XIX, a tendência era de comunidades de imigrantes desenvolverem sistemas de educação nas suas próprias línguas.

Como um próximo passo nessa política linguística “unificadora”, em 1937, o governo Vargas (1930-1945) propôs uma “campanha de nacionalização” que culminou na “proibição do uso das línguas maternas dos imigrantes” (VANDRESEN, 2002, p. 7). Essa campanha imposta pelo Estado Novo teve “o intuito de diminuir a influência dos imigrantes e estrangeiros no Brasil” (BARBOSA et al., 2020, p. 6). Além disso, quem falava uma dessas línguas de imigração frequentemente sofria perseguição e punição por militares (CAMBRUSSI, 2007). O propósito era de conseguir a “unificação linguística” do Brasil, e para tal precisava proibir “as línguas e as manifestações culturais que considerava estrangeiras” (CAMBRUSSI, 2007, p. 54-55). Particularmente nesse contexto histórico da Segunda Guerra Mundial, cabe apontar que os principais grupos de imigrantes e seus descendentes nessa época eram alemães, italianos e japoneses.

Hoje, essas línguas não são proibidas pelo poder público de forma explícita. Todavia, como afirma Horst (2009), ainda falta uma política linguística específica às “línguas de imigração” no sistema escolar, exceto alguns casos excepcionais. Para explicar melhor, uma língua de imigração, em termos gerais, se refere a uma língua falada por imigrantes e seus descendentes, principalmente quando o grupo forma uma comunidade linguística específica no contexto do país em que esses imigrantes se estabeleceram. Segundo Cambrussi (2007, p. 58), no contexto brasileiro, línguas de imigração:

compreendem todas as línguas introduzidas no Brasil durante o período historicamente reconhecido como imigratório¹⁸, as quais são faladas por comunidades de imigrantes e de descendentes de imigrantes que, em solo nacional, preservaram seus costumes, sua cultura e sua língua de origem.

Já para outros estudiosos, o termo “língua de imigração” se refere apenas às línguas faladas pela “primeira geração, ou seja, a dos imigrantes de fato” (BARBOSA et al., 2020, p. 1). Por outro lado, esses autores denominam as línguas faladas pelos descendentes desses imigrantes, que nasceram no país de destino, como “língua de herança”.

O termo “língua de herança” também pode ser concebido como um tipo específico de “língua estrangeira” no sentido de que não é própria do local onde a pessoa ou o grupo reside, mas que se distingue por ter a sua aquisição¹⁹ ou aprendizagem motivada por um “desejo de preservação ou recuperação da língua” de um ou ambos os pais ou dos antepassados do aprendiz (SOUTO et al., 2014, p. 895). Um exemplo possível seria um cenário no qual uma mãe ou um pai libanês, que se estabeleceu no Brasil como imigrante, quer que seus filhos aprendam o Árabe, língua que pode ter uma carga simbólica ou identitária para a família.

Em certa medida, para alguns estudiosos, esse termo, “língua de herança”, serve para línguas indígenas, mesmo essas tendo sua origem no local de residência dos seus falantes e aprendizes. O termo se aplicaria então em casos que a língua teve seu uso restringido, perdendo espaço para outra língua dominante, ou que, por processos de colonização, foi completamente deslocada da sua comunidade. Apesar disso, os falantes e aprendizes “mantêm o sentimento de pertença”, se identificando “afetivamente e culturalmente com a sua comunidade de herança”, mesmo com possíveis limitações no seu domínio linguístico (SILVA & FERREIRA, 2017, p. 462).

Em termos gerais, a língua de herança tem o seu uso restrito, o acesso a ela sendo bastante esporádico, diferentemente da “língua majoritária”²⁰ que se usa “na escola, em interações com os amigos, com a vizinhança etc.” (SILVA & FERREIRA, 2017, p. 459). Muitas vezes se associa a ideia de “língua materna” ou “primeira língua” (L1) com a língua que se usa com mais frequência. Isso porque os dois termos se referem à língua que constitui “uma parte integrante da formação do conhecimento de

¹⁸ Para a autora, isso seria entre 1887 e 1930.

¹⁹ Para uma discussão dos conceitos de “aquisição” e “aprendizagem”, ver o trabalho da Sobroza (2008).

²⁰ O termo “majoritária” é discutido na seção 1.4.

mundo do indivíduo” (SPINASSÉ, 2006, p. 4). Assim como uma língua de herança, o uso de “língua materna” como conceito e termo carrega conotações identitárias.

Sendo a língua que se usa em casa ou pelo menos dentro da comunidade, a L1, ou a língua materna, geralmente se refere à língua que se adquiriu “primeiro”. Entretanto, uma pessoa pode ter mais de uma “primeira língua” se levar-se em consideração que os pais ou as mães podem falar línguas diferentes, sem mencionar os outros familiares ou membros da comunidade, dentro e fora de casa.

De fato, entre as línguas que podem ser “línguas maternas”, há que pensar na língua ou nas línguas com as quais se mantém uma relação afetiva, que se usa no dia a dia, que a pessoa melhor domina, que predomina na sociedade ou que a pessoa se sente mais à vontade (SPINASSÉ, 2006, p. 5). Qualquer uma dessas línguas pode ser uma língua de imigração, de sinais, de herança, uma língua indígena, minorizada, majoritária ou minoritária²¹. A única coisa que se pressupõe é que o falante tenha “amplo acesso a essa língua” (SILVA & FERREIRA, 2017, p. 460).

1.4 Afinal, o que distingue uma língua minoritária de uma língua minorizada?

Cabe esclarecer que descrever uma língua como “minoritária” ou “majoritária” pode implicar relações distintas entre a língua e seus falantes a depender do embasamento teórico empregado. Para os propósitos desse trabalho, opta-se pela definição elaborada por Ponso (2017). Segundo essa autora, esses termos, de forma genérica, fazem referência à “demografia relativa de um idioma”, ou seja, “às dimensões numéricas de uma comunidade linguística” (PONSO, 2017, p. 193). Nesse sentido, referir-se a uma língua como “minoritária” dá a entender que ela possui um número relativamente pequeno de falantes. Por extensão, isso significa que ela está “na minoria” em relação a uma outra língua ou línguas.

Ao contrário, uma língua “majoritária” desfruta de um número relativamente grande de falantes, ficando então “na maioria” em comparação com outras línguas. No entanto, essas designações careciam de uma definição precisa e objetiva a respeito desses números. Dependendo dos parâmetros utilizados, pode-se concluir que uma língua tem uma quantidade “baixa” — Isso seria menos de uma milhão? Cinquenta mil?

²¹ O uso dos termos “minorizada”, “majoritária” e “minoritária” é discutido na seção 1.4.

Menos de mil? — ou “alta” de falantes. Além disso, há que considerar o contexto da avaliação, o recorte será em termos mundiais, nacionais, regionais ou locais? O uso de uma língua pode ser significativo em termos regionais, e ainda ser “minoría” ao olhar o país como um todo, mas dentro do seu contexto local pode ser proporcionalmente mais usada do que a língua “majoritária”.

Quando se refere a população nacional do Brasil, por exemplo, geralmente se entende que as línguas indígenas são “minoritárias” por cada uma delas ter menos falantes que a língua portuguesa, ficando elas então “na minoria”. Entre os membros de várias comunidades e povos, entretanto, observa-se que a maioria dentro desse contexto fala a língua originária e apenas uma minoria o Português, fazendo com que a língua indígena seja “majoritária” para essa população. Por esse motivo, um termo mais adequado que se têm empregado é de “línguas minorizadas”²² para se referir às línguas originárias, de imigração e de herança²³ no Brasil.

Usar o termo “língua minorizada” reconhece o fato que uma língua teve seus usos “restringidos” por algum aparato de poder, como o próprio Estado, que existe exterior à comunidade. Por um processo de “minorização”, cria-se empecilhos que dificultam ou impossibilitam o uso dessa língua nos âmbitos da saúde, do judiciário, do trabalho, da educação etc. (PONSO, 2017, p. 193). Isso é independente do número de falantes que a língua tem, podendo até ser a língua da maioria da população.

Por isso, usa-se tanto essa terminologia na sociolinguística hispânica ao se referir às línguas catalã, galega e valenciana (PONSO, 2017). De fato, nos seus respectivos territórios, as chamadas comunidades autônomas da Espanha, essas línguas são faladas pela maioria, mas são minorizadas por terem sofrido marginalização, discriminação e desamparo históricos enquanto a língua castelhana gozava prestígio e recursos para a sua difusão, tanto que ganhou o nome de “Espanhol” em muitos contextos internacionais.

Voltando ao Paraguai, país vizinho de Mato Grosso do Sul, cabe refletir sobre a situação do Guarani, a língua numericamente mais falada pela população paraguaia. Utilizando dados da *Encuesta Permanente de Hogares*²⁴ realizada em 2021, o *Instituto*

²² Outros autores usam o termo “minoritarizado” para expressar um conceito semelhante (EWALD, 2020).

²³ O uso dos termos “língua de imigração” e “língua de herança” é discutido na seção 1.3.

²⁴ Traduzido seria: Enquete Permanente de Domicílios.

*Nacional de Estadística*²⁵ do Paraguai relatou que 33,4% da população com 5 anos ou mais de idade fala a língua guarani “com maior frequência”²⁶ que as outras línguas, ou que considera ela como sua língua materna (ADMIN, 2022). Além disso, 34,7% da população nessa faixa etária usa com a mesma frequência tanto o Guarani quanto o Castelhana (Espanhol), considerando ambas como línguas maternas. Por final, 29,6% da população avaliada fala a língua castelhana com maior frequência.

Isso significa que pelo menos 68,1% da população com 5 anos ou mais de idade fala Guarani, e talvez até a considera como língua materna. Em outras palavras, ela é uma língua “majoritária” se considerar-se apenas o seu número de falantes. Porém, por ter sofrido um processo de desvalorização por parte do Estado e de uma parcela da população nacional, a língua guarani é compreendida como uma língua “minorizada”.

Como relata Verón (2021), a maioria da população adulta que é falante de Guarani e monolíngue já sofreu, em algum momento, discriminação ou maltrato por ter usado a sua língua materna. Em alguns casos, isso até resultou na sua exclusão de serviços ou impediu seu acesso a recursos ou a sua participação plena nos meios de comunicação. Apesar do Guarani ser idioma oficial a nível nacional ao lado do Castelhana, a língua guarani continua estigmatizada e associada a pobreza. Pela ligação simbólica e real da língua a uma falta de mobilidade social, ela ainda constitui uma língua “minorizada”, mas por ser falada pela maioria, ela não é “minoritária”, mesmo se por vezes invisibilizada.

Mesmo com as garantias legislativas no Paraguai que equiparam o *status* do Guarani e do Castelhana, que prevê o uso dos dois em todos os âmbitos e instâncias, documentos oficiais como “cédulas de identidade, passaportes, leis, decretos, portarias municipais e comunicações oficiais continuam a ser emitidos exclusivamente em Castelhana”²⁷ (VERÓN, 2021, p. 216, tradução nossa). Instituições contratadas para serviço público têm até elaborado a padronização e “modernização” da língua guarani “para que possa ser utilizada na administração e em todas as áreas de interação social”²⁸ (VERÓN, 2021, p. 216, tradução nossa). No entanto, por “limitações orçamentárias e o

²⁵ Traduzido seria: Instituto Nacional de Estadística.

²⁶ No original: “con mayor frecuencia”.

²⁷ No original: “cédula de identidad, pasaporte, leyes, decretos, ordenanzas municipales y las comunicaciones oficiales siguen emitiéndose exclusivamente en castellano”.

²⁸ No original: “para que pueda ser usada en la administración y en todos los ámbitos de interacción social”.

pequeno número de técnicos”²⁹ capacitados, as políticas linguísticas não avançam na sua implementação, por falta de recursos financeiros, causando desamparo para os falantes de Guarani, mesmo com a existência da *Secretaría de Políticas Lingüísticas* (VERÓN, 2021, p. 219, tradução nossa).

1.5 Línguas indígenas e mudanças nas políticas linguísticas no Brasil.

Ao longo desse trabalho aparecem as palavras “indígena” e “originário” com frequência. Por isso, cabe defini-las para esclarecer a intenção em usá-las. A palavra “indígena” significa aquilo que é “originário ou próprio de um país, região ou localidade em que se encontra” (INDÍGENA, 2015). “Originário”, por sua vez, se refere àquilo que “tem a sua origem em” ou é “oriundo” de algum lugar (ORIGINÁRIO, 2015). Portanto, quando se usa os termos “línguas indígenas” ou “línguas originárias” se remete às línguas que tiveram sua origem no país, na região ou na localidade em questão.

A definição de quem é indígena é um tanto contestada, mas de forma genérica, são os descendentes dos povos que já habitavam uma região geográfica antes da chegada de um povo de outra origem, principalmente quando isso levou a processos colonizatórios ou imperialistas. No Brasil, as pessoas e povos indígenas são aqueles que são descendentes dos povos já estabelecidos em território brasileiro antes da chegada, e subsequente invasão, dos portugueses. Geralmente, nesse contexto, se considera indígenas aqueles que mantêm a sua identidade como membros pertencentes a uma coletividade vista como originária. São línguas indígenas então as que são ou já foram faladas por esses povos originários antes da imposição do Português.

Através das suas manifestações e mudanças na legislação brasileira, os povos indígenas do Brasil conseguiram assegurar o reconhecimento da sua autonomia e sua organização social e política. No sistema de educação, deu-se início a práticas de interculturalidade e bilinguismo que valorizam tanto os conhecimentos específicos de cada comunidade quanto os conhecimentos de outras vertentes indígenas e não-indígenas. De fato, ao invés de usar o âmbito da escola para impor uma única visão de mundo, com vistas à assimilação, esse modelo visa manter a diversidade e a heterogeneidade de abordagens.

²⁹ No original: “Limitaciones presupuestarias y la escasa cantidad de técnicos”.

Com o estabelecimento da “Educação Escolar Indígena” pelo Decreto Federal nº 6.861, de 27 de maio de 2009, afirmou-se o objetivo de manter essa diversidade dos povos indígenas e de fortalecer as suas línguas e práticas socioculturais (BRASIL, 2009). Assim, o Estado se compromete a fornecer recursos para a confecção e desenvolvimento de currículos e materiais didáticos e paradidáticos específicos e diferenciados, assegurando a participação dos membros das próprias comunidades. Além disso, está garantida a publicação desses materiais em suas “versões bilíngües, multilíngües³⁰ ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas”, como previsto no Art. 10 do mesmo decreto (BRASIL, 2009). Também para atuar nesse contexto, o decreto incentiva a criação de programas de formação para a especialização de profissionais, alguns dos quais são citados no Capítulo IV.

Até 2018, já foram 3.345 escolas indígenas no Brasil, atendendo 255.888 estudantes matriculados com aulas ministradas por 22.590 professores, conforme o Censo Escolar da Educação Básica (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2019). Entre as escolas indígenas, 1.539 são estaduais e 1.806 são municipais—dos quais 3.288 estão “localizadas em área rural” e 57 “em área urbana” (Ibidem). Na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, mais especificamente, até 2022, foram 18 escolas estaduais construídas em territórios indígenas que atendem 4.082 estudantes (CHAVES, 2022).

Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, o “Estatuto do Índio”, pelo Art. 49 da Lei Federal nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, já garantia a alfabetização de pessoas indígenas na língua do seu povo (BRASIL, 1973). Porém, é preciso ressaltar que o modelo difundido nessa época era do “bilinguismo de transição”³¹. Esse modelo tinha como intuito utilizar as línguas indígenas como ferramentas que facilitariam o ensino dos valores da sociedade não-indígena, assim como a língua portuguesa, com a intenção de “assimilar” os povos indígenas à sociedade envolvente (MAIA, 2001). A evidência disso está no Art. 50 da mesma lei que afirma que a educação destinada aos indígenas servia para os orientar à “integração

³⁰ Palavras escritas com trema no texto original.

³¹ Questiona-se se ainda não há um “bilinguismo de transição”.

na comunhão nacional”, que remete às estratégias de “catequização” empregadas no Brasil Colônia³² (BRASIL, 1973).

Nessa época, o “Estatuto do Índio” implementou um regime tutelar especificamente para os indígenas considerados “não integrados” (BRASIL, 1973). Dessa forma, ele conseguia privar uma parcela da população indígena da plenitude da sua capacidade civil, limitando seu acesso a direitos civis. Se um indivíduo indígena queria a sua “liberação de regime tutelar”, segundo o inciso II do Art. 9º, era necessário que essa pessoa tivesse “conhecimento da língua portuguesa” como um dos pré-requisitos previstos. Ou seja, era preciso usar a língua portuguesa para conseguir acesso à cidadania e assim ao pleno exercício dos seus direitos.

1.6 Em rumo à diversidade: línguas oficiais brasileiras e o direito a intérprete.

Com a inauguração da Constituição Federal de 1988, estabeleceu-se o direito dos povos indígenas à autodeterminação e a sua autonomia, inclusive em termos do uso de línguas indígenas, afastando-se de vez do modelo “integracionista” promovido pelo regime tutelar. Apesar do abandono dessa política linguística unificadora e monolíngue, sobram alguns resquícios dessa associação que a língua portuguesa tem com a cidadania brasileira, até na legislação. Em Mato Grosso do Sul, por exemplo, a Lei Estadual nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino, no seu planejamento do currículo para o ensino médio, descreve a língua portuguesa como “instrumento de comunicação e de acesso ao conhecimento e à cidadania” (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

Parece que essa linguagem foi escolhida em consonância com o texto original do inciso I do Art. 36 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e que retratava a língua portuguesa como instrumento de “exercício da cidadania” no currículo do ensino médio (BRASIL, 1996). Entretanto, com a Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, esse inciso foi alterado para incluir “línguas e suas tecnologias” de forma mais abrangente (BRASIL, 2017).

³² Esse período é discutido na seção 1.2.

Apesar dessa tentativa à inclusão, a nível federal, a língua portuguesa continua como o único idioma oficial da República, segundo o Art. 13 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Como aponta Ricardo Nascimento Abreu em palestra online, vale notar o fato de que o Art. 13 está localizado no Capítulo III do Título II da Constituição, que, não por acaso, se trata de Nacionalidade (ABRALIN, 2020). Cabe mencionar também que o artigo seguinte define qual pessoa pode se considerar uma cidadã brasileira.

Isso reflete como ainda perdura o mito da língua portuguesa como *a* língua do Brasil, única. Na verdade, segundo Abreu, o idioma oficial de uma nação deve ser considerado como tal apenas em função de língua administrativa, e porventura em comunicações internacionais com outras nações. Sendo assim, o acadêmico defende que o conteúdo que consta no Art. 13 não deveria estar em um capítulo sobre cidadania, mas, ao contrário, no Capítulo I da Organização Político-Administrativo do Título III, depois do parágrafo 1º do Art. 18 que define Brasília como a Capital Federal (BRASIL, 1988; ABRALIN, 2020).

Por certo, cabe ao Estado garantir a todo cidadão e cidadã o usufruto dos seus direitos e o cumprimento das suas obrigações por meio da sua língua materna. Em satisfação parcial dessa ideia, os artigos 210 e 231 da Constituição asseguram aos povos indígenas o uso das suas línguas como um direito fundamental e na escola como línguas adicionais ao lado da portuguesa. Porém, é importante enfatizar que isso ainda não as concede o *status* de língua oficial. Em contraposição, a Proposta de Emenda à Constituição nº 12, de 2021 (PEC 12/2021) visa alterar o artigo 13 da Constituição a fim de instituir a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como outro idioma oficial do Brasil, incentivado por membros do Senado Federal (BRASIL, 2021).

Libras já possui um *status* especial na legislação federal brasileira “como meio legal de comunicação e expressão” conforme a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). Nos Art. 2º, 3º e 4º desta lei, assegura-se, por parte do poder público, apoio a essa língua em seu “uso e difusão” por instituições públicas e “empresas concessionárias de serviços públicos”, particularmente na garantia de um “atendimento e tratamento adequado” na área de saúde. Inclui-se também o ensino de Libras “nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério”. Apesar disso, fica nítida uma hierarquia entre Libras e o Português, sendo

que o parágrafo único do Art. 4º diz que: “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002).

Cabe lembrar que essa lei de 2002 não concede o *status* de língua oficial à Língua Brasileira de Sinais. Por isso, está em tramitação a PEC 12/2021, que em sua “justificação”³³, destaca-se como a oficialização de Libras em nível constitucional representaria uma “valorização das diferenças”, removendo as barreiras sociais e materiais enfrentadas por pessoas surdas, surdocegas e com deficiências auditivas e de fala e priorizando a sua inclusão (BRASIL, 2021, p. 3). Cita-se também como a língua é um elemento fundamental na formação e manutenção de uma “identidade coletiva”, pois, além de possibilitar a comunicação, ela une um povo (BRASIL, 2021, p. 2). Por esse motivo, qualquer empreitada que visa a valorização e fortalecimento de identidades diversas, precisa incluir questões linguísticas. A PEC, inclusive, menciona o papel das línguas indígenas para transmissão das culturas indígenas no processo educativo e para a manutenção da integridade desses povos.

Apesar de ainda não ter o seu reconhecimento a nível federal, há um movimento de cooficialização nos municípios do país, reivindicando direitos e garantias para usuários de línguas indígenas e línguas de imigração³⁴. Em 2002, o município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, se tornou o primeiro a estabelecer uma outra língua como cooficial, a nível municipal, ao lado da portuguesa com o parágrafo único do Art. 1º da Lei Municipal nº 145, de 11 de dezembro de 2002 (SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, 2002, p. 1). Assim, concedeu esse *status* às línguas originárias: Nheengatu, Tukano e Baniwa.

Isso significa que o município tem a obrigação de “prestar os serviços públicos básicos de atendimento ao público [...], oralmente e por escrito” e “produzir a documentação pública, bem como as campanhas publicitárias institucionais” nessas três línguas, conforme os parágrafos 1º e 2º do Art. 2º da mesma lei. Além disso, deve “apoiar o aprendizado e o uso das línguas co-oficiais³⁵ nas escolas e nos meios de comunicações”, segundo o parágrafo 3º. Também se afirma que ninguém pode ser discriminado por usar uma das línguas cooficiais no parágrafo 4º e se reafirma a garantia ao uso de outras línguas originárias nas escolas indígenas no parágrafo 6º.

³³ Termo empregado no texto original.

³⁴ O uso dos termos “línguas indígenas” e “línguas de imigração” é discutido nas seções 1.3 e 1.5.

³⁵ Escrito com traço no texto original.

Essa lei representa um primeiro passo para mudanças na política linguística empregada no Brasil que pode resultar em impactos mensuráveis, pelo menos em contextos locais, com o reconhecimento formal do multilinguismo³⁶ no país. Pela contagem realizada no Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), até agosto de 2021, entre 41 e 45 municípios tinham cooficializado alguma língua ao lado da portuguesa (PAULO, 2021). Isso inclui de 19 a 21 línguas, pelo menos 13 das quais são línguas indígenas em até 12 municípios³⁷.

Essa variação numérica se deve à ambiguidade de linguagem em algumas das leis municipais que dificultam a implementação de políticas públicas que afirmam o *status* e uso dessas línguas. Além disso, não há um sistema unificado que possibilita a consulta de leis dos diferentes municípios, e ainda por cima, alguns dos sistemas locais se encontram com problemas técnicos que impedem o acesso à legislação.

Apesar das dificuldades de identificação, afirma-se que seis línguas de imigração também receberam o *status* de cooficial em entre 31 e 33 municípios, localizados principalmente nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Espírito Santo. Em termos de número de municípios, destacam-se o Talian que é cooficial em 16 municípios e o Pomerano em até 10 (PAULO, 2021). Pelos dados disponíveis, Pancas, no estado do Espírito Santo, foi o primeiro município a cooficializar uma língua de imigração por meio da Lei Municipal nº 987, de 27 de julho de 2007. Essa lei, no entanto, foca principalmente em “incentivar e apoiar o aprendizado e o uso da língua” em escolas que atendem comunidades “constituídas predominantemente por descendentes de Pomeranos”, segundo o Art. 2º (PANCAS, 2007).

De modo geral, ao criar espaço para essas línguas na vida pública, esse movimento de cooficialização promove a inclusão social e a formação de uma sociedade centrada na valorização da diversidade linguística e na garantia de direitos civis, para os povos originários e para as comunidades de imigrantes e seus descendentes. Evidência disso está em um trabalho de tradução elaborado na região do Rio Negro, onde está localizado São Gabriel da Cachoeira, primeiro município a cooficializar três línguas indígenas.

³⁶ O multilinguismo se refere, em termos gerais, à coexistência de várias línguas em um dado contexto.

³⁷ Os municípios que têm línguas indígenas como cooficiais são discutidos na seção 4.3.

Em 29 de abril de 2022, foram lançados cartazes que explicam sobre a audiência de custódia³⁸ no processo criminal nas línguas baniwa, tukano e nheengatu, as mesmas cooficializadas em 2002 (HAMDAN, 2022). Cabe notar que desde a sua cooficialização, essas línguas têm ganhado visibilidade e investimento público e privado. Para realizar a elaboração desses cartazes, foram chamados cinco tradutores indígenas dos povos Baré, Tukano, Tuyuka e Baniwa em colaboração com o Instituto Socioambiental (ISA), a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e o Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Durante o lançamento, o sócio-fundador do ISA, Márcio Santilli, enfatizou como esses cartazes representam o início de um processo de “democratizar o acesso ao Judiciário” e que viabilize “por parte da Justiça um atendimento adequado às pessoas indígenas” (HAMDAN, 2022). Essas traduções são uma parte integrante da implementação da Resolução nº 287, de 25 de junho de 2019, do CNJ, que busca estabelecer procedimentos e diretrizes em nível nacional para “assegurar os direitos” de pessoas indígenas “no âmbito criminal do Poder Judiciário”, que inclui pessoas acusadas, réis, condenadas ou privadas de liberdade (HAMDAN, 2022; BRASIL, 2019b).

A advogada Renata Vieira, também presente no lançamento, ressaltou que: “Não se pode falar de acesso à Justiça quando não se tem compreensão dos direitos” (HAMDAN, 2022). Por esse motivo, o Art. 5º da Resolução nº 287/2019 garante “a presença de intérprete [...] em todas as etapas do processo em que a pessoa indígena figure como parte”. Isso quando a pessoa não fala a língua portuguesa ou “se houver dúvida” do seu domínio dela, conforme os incisos I e II do mesmo artigo. Porém, segundo os incisos III e IV, seria suficiente se a defesa, a Fundação Nacional do Índio (Funai), ou uma “pessoa interessada” pedisse para a presença de intérprete (BRASIL, 2019b).

Além disso, os tribunais das diferentes regiões do país, conforme o Art. 15, “deverão manter cadastro de intérpretes especializados nas línguas faladas pelas etnias características da região” (BRASIL, 2019b). Para isso, é preciso pensar na capacitação

³⁸ Segundo o desembargador do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, Mauro Pereira Martins, a audiência de custódia é quando o detido é levado diante de um juiz e que deve ocorrer “até 24 horas após sua prisão [...] para assegurar que o processo da prisão ocorreu dentro da legalidade, coibindo abusos e torturas eventualmente cometidas pelos próprios agentes do Estado” (HAMDAN, 2022).

de intérpretes e tradutores que podem prestar seus serviços em línguas indígenas. Vale mencionar também que é da responsabilidade da “autoridade judicial [...] indagar acerca da etnia, da língua falada e do grau de conhecimento da língua portuguesa” da pessoa autodeclarada indígena, como prevê o parágrafo 2º do Art. 3º, e, segundo o Art. 4º, essa informação deve “constar no registro de todos os atos processuais” (BRASIL, 2019b).

Mesmo não sendo sobre uma pessoa indígena cabe descrever o caso de um imigrante haitiano para entender a importância de serviços de tradutores e intérpretes adequados ao longo do processo penal para evitar qualquer violação de direitos humanos, especialmente a privação de liberdade indevida de alguém. Nesse caso, a pessoa em questão foi detida em São Paulo por um ano e quatro meses antes de ser inocentado. Esse indivíduo haitiano que se instalou no Brasil foi acusado do assassinato da própria esposa. O problema é que ele não falava Português e só conseguia se expressar na sua língua materna, Crioulo Haitiano. Apesar disso, em nenhuma etapa ele foi acompanhado por um intérprete ou tradutor. A única outra pessoa que falava Crioulo Haitiano foi um parente que também falava Português, mas foi esse parente que o acusou do crime (DIAS, 2022).

Citando o Pacto de São José da Costa Rica, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, de 22 de novembro de 1969, o defensor público do caso pediu a “presença de um tradutor ou intérprete” para o réu no dia do julgamento (DIAS, 2022). Esse Pacto, promulgado no Brasil pelo Decreto nº 678, de 6 novembro de 1992, prevê como garantia mínima o “direito do acusado de ser assistido gratuitamente por tradutor ou intérprete, se não compreender ou não falar o idioma do juízo ou tribunal” na alínea a do item 2 do Art. 8º (BRASIL, 1992).

Ao fornecer um intérprete durante seu julgamento em janeiro de 2022, foi revelado pelo depoimento do acusado que o “verdadeiro autor do crime teria sido o tal parente” que o acusou (DIAS, 2022). De fato, seu relato “coincidia com várias provas coletadas pela perícia, além de outras evidências” (Ibidem). Por isso, depois de quase um ano e meio privado da sua liberdade, o acusado foi absolvido do crime.

Além de representar um descaso grave por parte dos órgãos criminais, ignorou-se o fato de que a pessoa acusada “tem o direito a que se presuma sua inocência enquanto não se comprove legalmente sua culpa”, segundo o item 2 do Art. 8º do Pacto de 1969 (BRASIL, 1992). Sendo assim, durante a fase do inquérito, ou seja, das

investigações pela autoridade policial, era necessário que houvesse um tradutor ou intérprete presente para a colheita do depoimento do acusado. De fato, é imprescindível que em todas as fases da investigação e do processo penal tenha a presença de intérprete ou tradutor para garantir a plena compreensão e participação do acusado.

Esse foi um caso extremo, mas ilustrativo, de até onde pode levar a falta de políticas públicas que contemplam as necessidades linguísticas da população no Brasil. Além dos acusados, é preciso pensar nas testemunhas que prestarão depoimentos e até nas vítimas de crimes que podem ter limitações na sua capacidade de se expressar em Português. Essas pessoas devem ser ouvidas nas suas próprias palavras usando suas línguas maternas, se isso for seu desejo, com a assistência de tradutores e intérpretes capacitados. Todos os serviços públicos, desde o judiciário até as áreas de saúde, educação, lazer e trabalho devem garantir o acesso a serviços linguísticos que levam em consideração as particularidades das diferentes parcelas da população atendida.

De fato, é esse “acesso a serviços públicos na sua língua” que consta como uma das maiores demandas dos falantes de línguas minorizadas, inclusive as originárias e de imigração (IPHAN, 2014). Ademais, se o objetivo for a manutenção e o fortalecimento dessas línguas é necessário pensar além das políticas linguísticas voltadas à educação, visando também “projetos de apoio à produção literária e audiovisual” entre outros (Ibidem).

Nesse ponto, é relevante avaliar a situação linguística dos diversos grupos que compõem a população para melhor elaborar políticas públicas efetivas. Além de assegurar espaço para os falantes, essas devem contemplar ações para a revitalização das línguas que tiveram a sua vitalidade colocada em risco por causa das empreitadas assimilacionistas discutidas ao longo desse capítulo. Para o escopo desse trabalho, cabe aprofundar na realidade dos povos indígenas do estado de Mato Grosso do Sul e suas línguas no próximo capítulo.

CAPÍTULO II: LÍNGUAS INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL: SUA EXTENSÃO, VITALIDADE E RELEVÂNCIA PARA PESQUISA

Segundo os critérios de Simons e Lewis (2013), são faladas 7.103 línguas atualmente no mundo. Apesar dessa diversidade, constata-se que 19% dessas línguas estão em um processo de desaparecimento. Esses autores ressaltam que o fator principal que as levam ao perigo de extinção é a falta de transmissão intergeracional. Entre as divisões regionais contempladas pelo levantamento de Simons e Lewis (2013), a América do Sul se destaca como a região com a terceira maior perda desde 1950, com 39% das suas 521 línguas mortas e moribundas, atrás apenas da região setentrional da América do Norte e da região da Austrália e Nova Zelândia. Vale mencionar que, grosso modo, as línguas levadas em consideração são as originárias dessas regiões.

É preciso se perguntar então como as políticas linguísticas, explícitas e implícitas, do Estado e da sociedade civil têm contribuído para os diversos cenários observados nesses espaços geográficos distintos. Por certo, afirma-se que apenas 35% das línguas sul-americanas são consideradas “vitais” (SIMONS & LEWIS, 2013). Em um primeiro momento, deve-se considerar como os mecanismos econômicos e políticos empregados durante o processo de colonização da(s) América(s) obrigaram muitos dos povos indígenas a deixarem seus territórios originários, seus modos de vida e, conseqüentemente, suas línguas (MUFWENE, 2002).

A chegada de populações não-indígenas e a invasão de terras já ocupadas provocaram a desestabilização da organização social e política dos povos originários, e subsequentemente, resultaram na criação de novos povoamentos e indústrias que mudaram a paisagem física e social, com a instituição de sistemas socioeconômicos baseados na(s) língua(s) dos colonizadores. Doenças novas e conflitos armados dizimaram as populações indígenas que, junto com o fluxo constante de populações não-indígenas, levou à apropriação de terras indígenas, impossibilitando a continuação da prática de economias indígenas independentes (MUFWENE, 2002).

Desta maneira, a adoção de língua(s) não-indígena(s) se tornou uma forma de conseguir navegar e sobreviver neste novo cenário, encarregado de novas políticas linguísticas³⁹, por vezes violentas. Para participar do mercado de trabalho em pé de

³⁹ Algumas dessas políticas linguísticas são discutidas no Capítulo I.

igualdade com as populações então estabelecidas, imigrantes subsequentes tiveram que adotar a(s) língua(s) dominante(s), deixando de falar as suas línguas maternas ou ancestrais⁴⁰, às vezes por obrigação pelo Estado⁴¹ (MUFWENE, 2002).

A diferença entre essas línguas de imigração e as línguas originárias⁴² é que, de modo geral, ainda permanece uma comunidade linguística ativa no país ou região de origem do imigrante. As línguas dos povos indígenas, por outro lado, são “endêmicas” à(s) América(s), restritas a áreas geográficas locais (HINTON, 2001, p. 3, tradução nossa⁴³). Por isso, quando uma família indígena deixa de falar e transmitir uma língua aos mais jovens, raramente há um lugar para onde voltar para aprendê-la posteriormente.

2.1 A vitalidade das línguas indígenas em Mato Grosso do Sul.

Usando o critério de inteligibilidade mútua, são faladas hoje no Brasil 154 línguas indígenas, número notadamente reduzido das 600 ou até mil que se estima ter existido entre os povos originários antes da colonização portuguesa (STORTO, 2019, p. 8, 11). Segundo o banco de dados da publicação online *Ethnologue: Languages of the World*⁴⁴, entre as línguas indígenas ainda faladas no estado de Mato Grosso do Sul, apenas uma é considerada “vital”, enquanto duas outras estariam “em perigo” e mais três “moribundas” ou “quase extintas” (EBERHARD et al., 2021).

Em sua análise, considera-se a língua kadiwéu, ou *Goniwoladi ejiwajegi* em Kadiwéu, como 6a (*Vigorous*), “vigoroso”, na *Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale*⁴⁵ (*EGIDS*). Isso significa que a transmissão da língua para as próximas gerações não foi rompida, e que todas as gerações estão usando a língua de forma “sustentável”. A língua guarani falada pelos Kaiowá, por vezes chamada de Kaiowá, entretanto, é vista como 6b (*Threatened*), “ameaçada”, por estar num processo de perda em termos de número de falantes, apesar de ser usada por uma parcela significativa de todas as gerações (EBERHARD et al., 2021).

⁴⁰ O uso do termo “línguas maternas” e o conceito de “língua ancestral” são discutidos na seção 1.3.

⁴¹ Essa imposição aos imigrantes é discutida na seção 1.3.

⁴² O uso dos termos “língua de imigração” e “língua originária” é discutido nas seções 1.3 e 1.5.

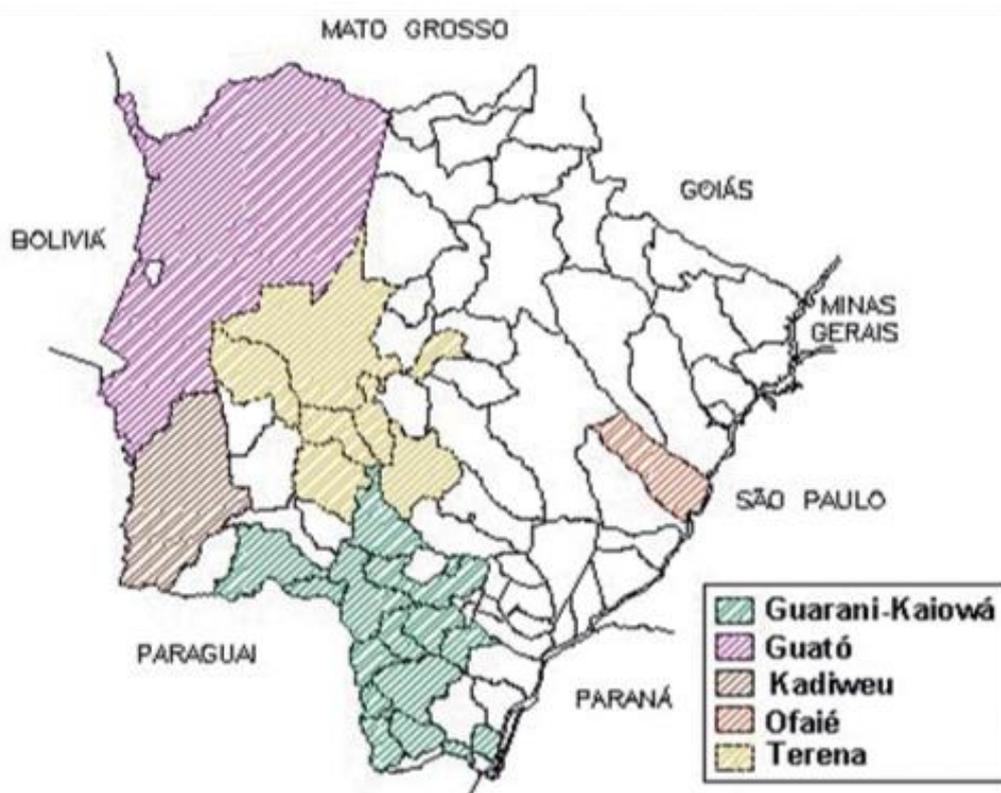
⁴³ No original: “endemic”.

⁴⁴ Traduzido seria: *Ethnologue: Línguas do Mundo*.

⁴⁵ Traduzido seria: *Escala Expandida e Graduada de Interrupção Intergeracional*.

A língua terena, ou *Vemó'u* em Terena, é considerada 7 (*Shifting*), ou seja, que está em processo de deslocamento, já que, de forma geral, os adultos que falam a língua não estão passando a língua para os seus filhos. A língua ofaié então fica na categoria 8a (*Moribund*), “moribunda”, porque apenas os mais idosos usam a língua de forma “ativa” e não há evidência de transmissão intergeracional, enquanto a língua guató é considerada 8b (*Nearly Extinct*), “quase extinta”, porque até os anciões raramente a utilizam. Por final, o Guarani falado pelos Nhandeva, ou Nhandeva, às vezes chamados de “Guarani” no Brasil, é considerada “moribunda” no país. Porém, se incluir as comunidades de falantes no Paraguai e Argentina, e interpretá-la como a mesma língua que “Ava Guarani”, seria classificada como 6b (*Threatened*) (EBERHARD et al., 2021).

Figura 1. Municípios de Mato Grosso do Sul com Áreas Indígenas e seus principais povos.



Fonte: SMANIOTTO (2007, apud CHAMORRO & COMBÈS 2015, p. 506)

Para ilustrar a distribuição geográfica dessas línguas, o Figura 1 mostra a divisão do estado de Mato Grosso do Sul por município, colocando em destaque os que têm territórios indígenas e quais são os seus povos principais. Dessa forma, é possível dar

início a estabelecer em quais contextos se deve elaborar políticas públicas relativas a essas línguas, e qual seria a natureza dessas políticas ao considerar os vários níveis de vitalidade.

Esses dados do *Ethnologue*, no entanto, têm as suas limitações. Os dados são desatualizados, geralmente citando publicações dos anos 2006 ou 2012. Por certo, enquanto o *Ethnologue* afirma que a língua ofaié possui 12 falantes, Ferreira (2017) cita apenas quatro. Ademais, o mesmo autor, em um relato pessoal, indica que desde 2022, deve restar apenas um falante. Além disso, os dados do *Ethnologue* não representam de forma aprofundada as realidades específicas dessas línguas e seus falantes em cada comunidade que a tem como língua originária.

mantêm um número significativo de falantes da língua terena, essa sendo a língua materna de membros de todas as gerações (XAVIER & NINCAO, 2020). Em contrapartida, nos municípios de Sidrolândia, Dois Irmãos do Buriti e uma parte de Aquidauana, apenas os mais idosos das aldeias Buriti, Água Azul, Córrego do Meio, Limão Verde e Ipegue falam Terena enquanto a maioria tem a língua portuguesa como língua materna (XAVIER & NINCAO, 2020). Isso demonstra que dependendo da comunidade analisada para um levantamento, as conclusões tiradas podem variar drasticamente, que, por consequência, teria um impacto na política linguística que deveria ser empregada para a revitalização ou manutenção da diversidade linguística regional.

Em termos gerais, três das línguas indígenas faladas em Mato Grosso do Sul, por gozarem de um número significativo de falantes, precisam da implementação de medidas que fortalecem e incentivam a continuação da transmissão intergeracional. De fato, entre as línguas kadiwéu, terena e kaiowá, os pais e mães podem assegurar a posição da língua dentro de casa e dentro da comunidade. Porém, para fazer isso, é necessário que as funções da língua na sociedade sejam restauradas, ou seja, que o uso da língua seja possível em vários âmbitos, como no comércio, no posto de saúde, na escola etc. Por certo, o ideal seria que a língua fosse usada para até novas funções, garantindo a sua posição e relevância (SIMONS & LEWIS, 2013).

No caso das línguas ofaié, guató e ñandeva ou ava guarani, é necessário que se estabeleça políticas que possam reverter o deslocamento que essas línguas já sofreram. Para isso, deve-se investir em programas educacionais que visam a revitalização dessas línguas, além de realizar diagnósticos da situação linguística para identificar os processos de perda e quais são as restrições de domínio (GROSS, 2007). Dessa forma, há como reagir de maneira mais efetiva à realidade apresentada. De fato, é urgente que haja mobilizações por parte da sociedade civil e do Estado para preservar e sustentar a presença das várias línguas de Mato Grosso do Sul, especialmente com o falecimento de anciões, detentores das línguas, e o deslocamento de membros das comunidades indígenas para centros urbanos.

2.2 Espaços urbanos e seu impacto em línguas indígenas.

Como em outras partes do mundo, a urbanização no Brasil está levando populações rurais cada vez mais para centros urbanos. Indivíduos e até comunidades inteiras estão deixando seus territórios ancestrais e se estabelecendo em contextos que os colocam em contato com populações de camadas socioeconômicas variadas. Assim, propulsiona-se o uso de língua(s) dominante(s) para se comunicar com essa nova população diversa e urbana (MUFWENE, 2002). Essa realidade tem desequilibrado a integridade de muitas comunidades linguísticas minoritárias e minorizadas⁴⁶.

Em 2004 na capital sul-mato-grossense, “foram constatados, aproximadamente, 5.000 indígenas”, 2.500 dos quais eram do povo Terena (SANT’ANA, 2004, p. 19). Em 2010, Campo Grande se fixou como “o sétimo município com a maior índice populacional indígena residindo na cidade” (BATISTOTI & LATOSINKI, 2019, p. 330). O motivo da migração no caso dos Terena tem sua origem na política indigenista do início do século XX que visava a integração dos povos indígenas à sociedade nacional.

As áreas demarcadas como Terras Indígenas (TIs) para os Terena foram propositalmente de espaço insuficiente para sua população crescente, fato que incentivou seu futuro êxodo. Ademais, essas TIs foram demarcadas em locais próximos a cidades para facilitar a “transição” para a sociedade não-indígena (SANT’ANA, 2004, p. 24). Até hoje, os Terena enfrentam dificuldades nas aldeias, incluindo: “falta de espaço e incentivos financeiros para o plantio, falta de um posto de saúde próximo, escolas para os jovens, entre outros” (SANT’ANA, 2004, p. 27).

Desde a década de 1920, membros do povo Terena buscam na cidade trabalhos assalariados, escolas para seus filhos e melhor acesso a serviços de saúde. São cerca de 770 famílias terena em Campo Grande (MS), segundo Sant’ana (2004). Dessas famílias, por volta de 130 constituem o bairro Marçal de Souza, reconhecido como aldeia urbana (SANT’ANA, 2004). Nessa aldeia, foi construída a Escola Municipal Sulivan Silvestre Oliveira *Tumune Kalivono* onde “há professores indígenas e disciplinas de língua e cultura terena” (BATISTOTI & LATOSINKI, 2019, p. 342).

⁴⁶ O uso dos termos “minoritária” e “minorizada” é discutido na seção 1.4.

Em contraposição à tendência da urbanização como uma força homogeneizante, os integrantes terena da aldeia urbana Marçal de Souza demonstram um desejo de manter a sua unidade como um povo, “recriando novas formas de uma vivência social e cultural, adaptando elementos antigos e tradicionais à nova realidade espaço-social” (SANT’ANA, 2004, p. 31). A ideia é de adaptar à realidade urbana e reelaborar as práticas culturais como “o ensino da língua, a produção de artefatos”, e “a prática de danças em épocas festivas” (Ibidem, p. 31). Na visão da liderança Enir Bezerra, hoje falecida:

Considero importante o ensino da língua, as danças e o artesanato pois é uma tradição do nosso povo. Houve durante muito tempo um descaso, até mesmo um sentimento de vergonha de ser Terena por alguns, mas hoje procuramos reverter isso, principalmente entre as crianças, pois elas são o futuro da nossa gente (informação verbal). (SANT’ANA, 2004, p. 29)

No geral, o perigo de extinção de uma língua minorizada só aumenta em centros urbanos. Para as línguas originárias do Brasil, pesquisas têm mostrado que no decorrer de três gerações uma língua pode se perder. Isso foi observado por Simas (2014) no caso da língua sateré-mawé em um contexto urbano no Amazonas. Com isso, principalmente quando se trata de povos que têm uma população significativa que reside em meios urbanos, é imprescindível que se desenvolva políticas linguísticas voltadas para as especificidades dessa realidade. Ainda mais quando um quarto das línguas indígenas brasileiras estão ameaçadas a desaparecimento como aponta um relatório produzido pelo Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) (TERRA, 2013).

2.3 O Censo Demográfico: dados para políticas linguísticas.

Para a elaboração de políticas públicas que envolvem línguas indígenas no Brasil, é preciso primeiro se informar sobre as características de pessoas indígenas e suas comunidades. A melhor forma de fazer isso, dispondo de dados abrangentes e numericamente significativos, é pelo Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Devido ao adiamento do Censo Demográfico 2020 por causa da pandemia da Covid-19, foi necessário utilizar os dados do Censo de 2010 para este levantamento (IBGE, 2022).

Tabela 1. População autodeclarada indígena no Brasil em 2010.

População autodeclarada indígena	Número de pessoas	Porcentagem (%)
Declararam seu povo	672,5 mil	75,0%
Não sabiam dizer seu povo	147,2 mil	16,4%
Não declararam seu povo	53,8 mil	6,0%
Faltaram dados	23,4 mil	2,6%
Total	896,9 mil	100,0%

Fonte: IBGE (2012b)

A nível nacional, o número total de pessoas que se autodeclararam indígenas é de 896,9 mil. Porém, como mostra a Tabela 1, apenas 672,5 mil dessas pessoas indígenas identificaram o seu pertencimento a um povo específico, ou seja, 75% dessa parcela da população (IBGE, 2012b). Uma minoria significativa de 147,2 mil pessoas (16,4%) não sabia dizer a qual povo pertencia e 53,8 mil (6%) não declararam. Faltaram então 23,4 mil pessoas (2,6%) que o relatório não conseguiu encaixar.

Para complementar esses dados, é interessante notar que entre as pessoas que se autodeclararam indígenas, 817,9 mil se declararam como tal no quesito de cor ou raça, enquanto 78,9 mil se declararam de outra cor ou raça, principalmente parda, se considerando como “indígena” por suas “tradições, costumes, cultura ou antepassados” e por residir em Terras Indígenas (TIs) (IBGE, 2012b).

Outro ponto interessante é que entre os povos declarados no Censo, os Kaiowá foram o segundo mais numeroso do país, com 43,4 mil, e os Terena foram o quinto, com 28,8 mil. Os Terena se destacam também por representar o povo com o maior número de pessoas residindo fora de TIs, com 9,6 mil (IBGE, 2012b). De fato, vale mencionar que entre os oito povos de Mato Grosso do Sul, os Guarani, Kaiowá e Terena, se contados juntos, “compreendem 96% da população indígena” do estado (URQUIZA, 2013, p. 31, apud GONÇALVES, 2018, p. 60).

Tabela 2. Proporção de indígenas falantes de línguas originárias com 5 anos ou mais de idade em 2010.

Indígenas com 5 anos ou mais de idade	Falavam língua indígena	Não falavam língua indígena	Sem declaração	Total
Residindo em TIs	57,3%	32,7%	10,0%	100%
Residindo fora de TIs	12,7%	87,3%	0,0%	100%
Entre ambos	37,4%	57,1%	5,5%	100%

Fonte: IBGE & FUNAI (2013)

Para ilustrar a situação linguística da população indígena do país, a Tabela 2 considera os 786,7 mil indígenas com 5 anos ou mais de idade. Entre esses são 293,9 mil pessoas que falavam uma língua indígena em 2010, ou seja, 37,4% dessa parcela da população (IBGE, 2012b). Além dos 57,1% que não falavam uma língua indígena, 5,5% não declararam se falavam ou não. Entretanto, se levar em consideração apenas as pessoas que moravam em Terras Indígenas (TIs), a proporção de pessoas que falavam uma língua indígena aumenta para 57,3%, diminuindo os que não falavam para 32,7%, sendo 10,0% que ficaram sem declarar (IBGE & FUNAI, 2013).

Ao considerar as pessoas indígenas que moravam fora das TIs, a proporção dos que falavam uma língua indígena cai para 12,7% enquanto a proporção dos que não falavam aumenta para 87,3% (IBGE & FUNAI, 2013). Isso demonstra como a demarcação dos territórios indígenas é parte integrante da empreitada para assegurar a manutenção e fortalecimento das línguas indígenas. Serve também para afirmar o papel das “terras que tradicionalmente ocupam” na sua “reprodução física e cultural” como diz o parágrafo 1º do Art. 231 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Aliás, revela a urgência de pensar sobre a implementação de políticas públicas específicas para a revitalização ou “retomada”⁴⁷ das línguas indígenas para as pessoas que moram fora das TIs. Particularmente no contexto urbano, há uma pressão social e econômica de “falar bem o português” e ainda perdura em muitas famílias indígenas no Brasil a “crença errônea de que para falar bem o português seja necessário deixar de falar” línguas indígenas (STORTO, 2019, p. 12). Essa crença tem a sua origem em uma

⁴⁷ Termo ainda usado em algumas comunidades e dentro do movimento indígena.

hipótese ultrapassada na linguística de que a aquisição de uma segunda língua vai interferir com a primeira, diminuindo a sua competência (GROSS, 2007).

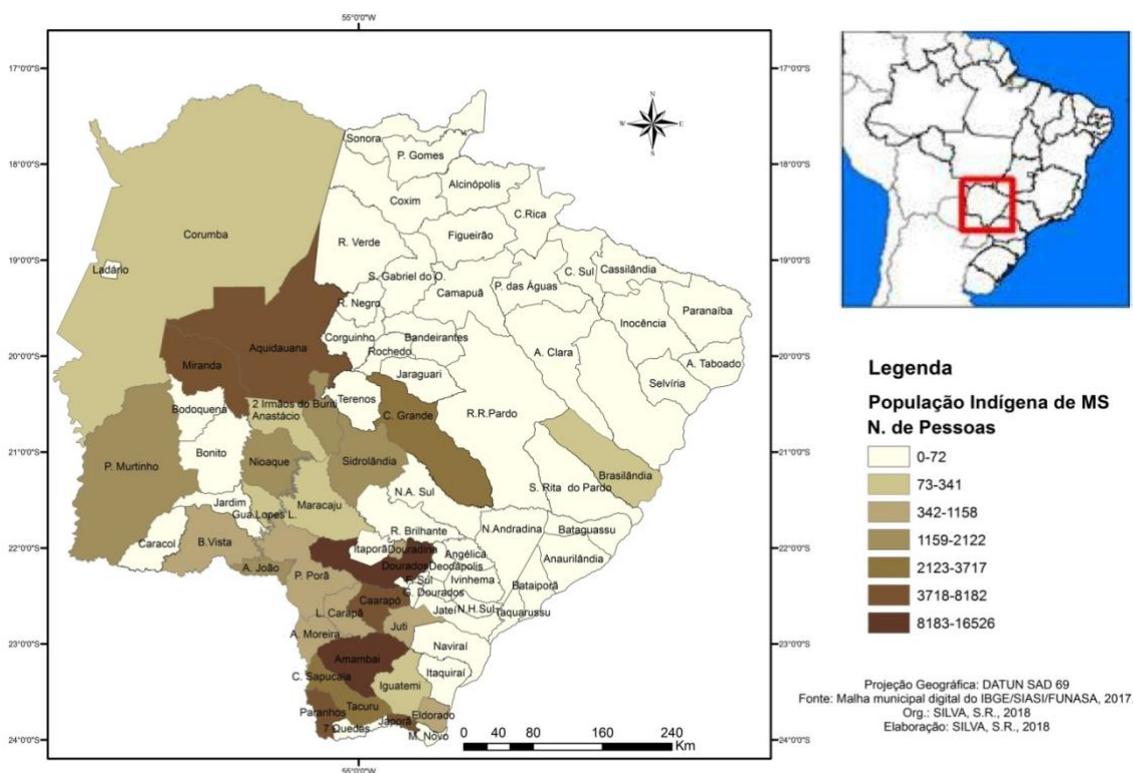
Tabela 3. Municípios com maiores populações indígenas em Mato Grosso do Sul, 2010.

Município em Mato Grosso do Sul	População indígena residente
1. Amambai	7.225
2. Dourados	6.830
3. Miranda	6.475
4. Campo Grande	5.898
5. Aquidauana	5.714
6. Itaporã	5.095
7. Paranhos	4.404
8. Caarapó	4.370
9. Japorã	3.822
10. Tacuru	3.637

Fonte: IBGE (2012a)

Como ponto de partida, cabe desenvolver projetos nos municípios que possuem as maiores populações indígenas. A Tabela 3 lista quais eram esses em Mato Grosso do Sul (MS) segundo o Censo de 2010. O número de pessoas indígenas residentes nos 10 municípios citados varia entre 3.637 e 7.225. Vale mencionar que, na região Centro-Oeste como um todo, oito dos dez municípios com maiores populações indígenas são do estado de MS (IBGE, 2012a). Esses incluem: Amambai, Dourados, Miranda, Campo Grande, Aquidauana, Itaporã, Paranhos e Caarapó. Ficaram atrás apenas de Campinápolis, em Mato Grosso, que estava na 1ª colocação com 7.621 pessoas indígenas residentes, e Brasília na 5ª posição, com 6.128.

Figura 3. Distribuição da população indígena por município em Mato Grosso do Sul.



Fonte: SILVA (2018 apud SILVA & HELFENSTEIN, 2019)

A Figura 3 ajuda a ilustrar visualmente a distribuição da população indígena por município no estado. Esse mapa foi elaborado em 2018 utilizando dados de 2017 do IBGE, do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI) e da Fundação Nacional de Saúde (Funasa). Por isso, devem constar divergências no número de pessoas indígenas indicadas como residentes nos diferentes municípios. Pela legenda, parece que a população maior é de 16.526 pessoas indígenas, mais do que o dobro da população observada em Amambai (MS) em 2010, indicando um crescimento populacional. Outra discrepância é que o mapa indica que a população indígena de Itaporã seria de 72 ou menos pessoas indígenas residentes enquanto o Censo de 2010 registrou 5.095.

2.4 Territórios Etnoeducacionais.

Para uma visão que vai além dos municípios e que se centra nas estruturas próprias das comunidades indígenas, cabe refletir sobre os Territórios Etnoeducacionais

(TEE) estabelecidos pelo Decreto Federal nº 6.861, de 27 de maio de 2009, como uma forma de garantir uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas. Esse decreto, que também dispõe sobre a Educação Escolar Indígena⁴⁸, visa organizar assim essa educação de forma independente da “divisão político-administrativa do País⁴⁹”, como diz o parágrafo único do Art. 6º (BRASIL, 2009).

O Art. 6º também diz que cabe ao Ministério da Educação (MEC) definir esses TEE por meio de consultas com as “comunidades indígenas envolvidas”, entes federativos e outros órgãos competentes. A definição desses territórios parte das “terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias” que inclui, no parágrafo único do mesmo artigo, além de “filiações lingüísticas⁵⁰” e “valores e práticas culturais compartilhados”, laços históricos, sociais, políticos e econômicos (BRASIL, 2009). Isso para consolidar os esforços, unindo comunidades com interesses em comum.

Esse conceito lembra um projeto recente chamado *Sami manat odda searvelanjain* (SaMOS), ou “Crianças sámi em novas salas de educação”⁵¹ (QUINN, 2020, tradução nossa). O projeto visa “descolonizar” a educação dos Sámi dentro do seu território tradicional de forma transfronteiriça. Os Sámi são um povo originário das regiões setentrionais da Finlândia, Suécia, Noruega e da península de Kola na Rússia. Por isso, exigiu uma movimentação internacional, reunindo representantes da Finlândia, Suécia e Noruega⁵².

A ideia do projeto é de juntar os pontos fortes de cada comunidade, aproveitando das diferentes técnicas desenvolvidas, com o objetivo de “codificar a instrução”⁵³ para que a qualidade da educação seja “menos dependente”⁵⁴ do conhecimento ou dos interesses de cada professor (QUINN, 2020, tradução nossa). Assim, o modelo serviria como um guia para manter o rigor científico da pedagogia aplicada, mas que pode ser modificado conforme as particularidades de cada comunidade. Com as contribuições de pesquisadores, educadores sámi e especialistas

⁴⁸ As disposições sobre a Educação Escolar Indígena são discutidas no Capítulo IV.

⁴⁹ Escrito com letra maiúscula no texto original.

⁵⁰ Escrito com trema no texto original.

⁵¹ No original: “Sami children in new education rooms”.

⁵² As comunidades sámi na Rússia não estão participando do projeto SaMOS por conta de “barreiras políticas” que impedem a sua cooperação (QUINN, 2020).

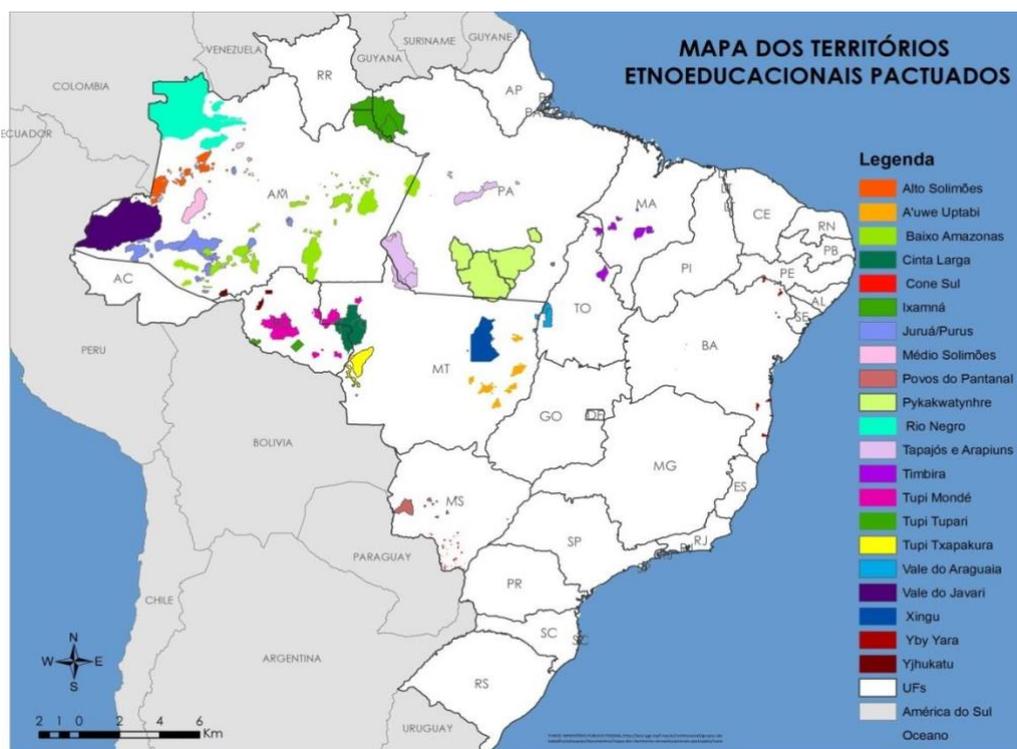
⁵³ No original: “codify the instruction”.

⁵⁴ No original: “less dependent”.

nas suas línguas, a esperança é que se possa evitar a “erosão”⁵⁵ das línguas e a cultura sámi (QUINN, 2020, tradução nossa).

Entre os objetivos dos Territórios Etnoeducacionais são a manutenção da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas no Brasil e garantir a transmissão de conhecimentos específicos a cada comunidade dentro do ambiente escolar. Contempla-se o uso das línguas originárias com a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos adequados. Com vistas a assegurar o protagonismo das comunidades, incluem como representantes indivíduos de cada povo na comissão com poder de decisão, entrando em diálogo com os estados e municípios, principalmente pelas Secretarias de Educação, e outras instituições de interesse.

Figura 4. Mapa dos Territórios Etnoeducacionais pactuados.



Fonte: Ministério Público Federal (2012, apud ABREU, 2020, p. 9)

É possível ter uma noção da extensão territorial dos TEE em nível nacional pela Figura 4. Como aponta Abreu (2020), os Territórios Etnoeducacionais ainda estão “em processo de formação”, mas até 2012 foram 21 TEE pactuados, indicados por cores

⁵⁵ No original: “erosion”.

distintas no mapa, e até 2015, foram adicionados mais dois, sendo, então, um total de 23. É interessante notar que os primeiros quatro TEE pactuados no país no primeiro ano do Decreto nº 6.861/2009 são localizados no Amazonas e Mato Grosso do Sul, os dois estados com as maiores populações indígenas em números absolutos, conforme o Censo Demográfico 2010 (LORENZONI, 2009; IBGE 2012a).

Até 2020, foram dois Territórios Etnoeducacionais pactuados em Mato Grosso do Sul: Cone Sul e Povos do Pantanal (ABREU, 2020). O TEE Cone Sul reúne principalmente dois povos: os Kaiowá e Guarani, com um contingente menor de outros povos residentes no território, e abrange 18 municípios (ABREU, 2020; LORENZONI, 2009). O TEE Povos do Pantanal se compõe por principalmente seis povos: os Atikum, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena, em 11 municípios (GONÇALVES, 2018; LORENZONI, 2009).

Cabe mencionar que seis dos 10 municípios com as maiores populações indígenas no estado de MS, conforme a Tabela 3 na seção 2.3, fazem parte do TEE Cone Sul e outros três do TEE Povos do Pantanal (ABREU, 2020; GONÇALVES, 2018; IBGE 2012a). O estado também dispõe de dois cursos de Licenciatura Intercultural Indígena: a “Teko Arandu” da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) que atende os Guarani e Kaiowá e a “Povos do Pantanal” da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana, voltada aos Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena (GONÇALVES, 2018).

Além desses, o “Curso de Normal Médio Intercultural Indígena Povos do Pantanal”⁵⁶ atende aos povos “que compõem o Território Etnoeducacional Povos do Pantanal, a saber: Atikum, Guató, Kinikinau, Kadiwéu, Ofaié e Terena” para a habilitação em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (SED, 2022). O Curso Normal Médio Intercultural Indígena “Ára Verá”⁵⁷, por sua vez, está voltado para integrantes do Território Etnoeducacional Cone Sul, contemplando os povos Guarani e Kaiowá (SED, 2020).

⁵⁶ Esse curso é organizado pela Secretaria de Estado de Educação (SED), por intermédio do Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul (CEFPI-MS).

⁵⁷ Esse curso é organizado pela Secretaria de Estado de Educação (SED), por intermédio do Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul (CEFPI-MS).

2.5 A relevância de línguas indígenas para a Linguística.

A Linguística, assim como outras áreas de estudo, deveria se atentar a projetos educacionais, particularmente quando visam fortalecer e manter vivas línguas indígenas. Como constata Storto (2019, p. 7), a maioria das línguas indígenas são “de transmissão oral, sem tradição escrita”, o que significa que, de modo geral, os conhecimentos são passados “de geração a geração [...] através de narrativas contadas pelos mais velhos e experientes aos mais novos”. Ou seja, para acessar esses conhecimentos “acumulado[s] ao longo de gerações” e para a sua preservação e difusão, é necessário que essa cadeia de transmissão nas comunidades indígenas não seja rompida (STORTO, 2019, p. 7).

Mais especificamente para a área de Linguística, as línguas indígenas do Brasil têm um potencial significativo para a produção de dados e para o aprimoramento de conceitos teóricos sobre a linguagem e sobre as línguas de forma geral. Por certo, todas as línguas naturais⁵⁸ servem para exemplificar uma variedade de fenômenos linguísticos. No entanto, por serem ainda relativamente pouco investigadas, essas línguas originárias representam um acervo de traços e fenômenos que podem mudar pressupostos da área.

Cabe refletir sobre a ordem dos constituintes Sujeito (S), Verbo (V) e Objeto (O) para demonstrar o impacto de colher dados de línguas pouco estudadas. Entre as combinações de ordem básica SOV, SVO, VSO, VOS, OSV e OVS, linguistas, até recentemente, não tinham encontrado a ordem básica Objeto-Sujeito-Verbo em línguas naturais. Por isso, acreditavam que essa seria impossível por motivos cognitivos, até que surgiram estudos que demonstraram a ocorrência desse fenômeno nas línguas warao, xavante (também chamado de aquém), apurinã e nadëb (BOSSAGLIA, 2019). Vale notar que as três últimas citadas são línguas indígenas do Brasil.

Anterior à incorporação desses dados na literatura da área, estudiosos se empenhavam para explicar o porquê que essa ordem seria “inviável”. Assim, observa-se que essas línguas podem fornecer dados valiosos para a corroboração ou falsificação de teorias e hipóteses na Linguística. Para a Tipologia, por exemplo, quanto mais línguas gozam de descrições bem elaboradas, mais haverá dados para avaliar quais propriedades linguísticas são universais absolutos, tendências (universais estatísticos), ou particulares

⁵⁸ O termo “língua natural” se refere a línguas que se desenvolveram de forma natural e espontânea, em contraposição às línguas artificialmente construídas.

a uma língua ou grupo de línguas (BOSSAGLIA, 2019; STORTO, 2019). Essas investigações podem até levar à formulação de novas hipóteses e teorias.

A Linguística depende da diversidade das línguas para o seu próprio desenvolvimento e para a elaboração e apuração de seus modelos cognitivos. Línguas indígenas brasileiras são particularmente frutíferas para a investigação de fenômenos como evidencialidade, ergatividade e valência (NASCIMENTO, 2013; STORTO, 2019). A língua kaingang⁵⁹, por exemplo, “possui um sistema de evidencialidade com sete categorias distintas” (NASCIMENTO, 2017, p. 65). Dessa forma, os falantes podem indicar a fonte de informação fazendo uso de morfemas. Isso inclui designar se uma informação é de primeira mão ou se foi algo que o falante ouviu, viu ou que lhe foi relatada por outra pessoa.

Durante a sua investigação para melhor entender esse fenômeno, Nascimento (2017, p. 65) usou técnicas da Psicolinguística Experimental através de um “experimento de rastreamento ocular”. Assim, a pesquisadora conseguiu testar se os evidenciais existiam de fato como algo psicologicamente real, contribuindo para aprofundar o conhecimento sobre os “processos de compreensão” de falantes de forma geral (NASCIMENTO, 2017, p. 65). Estudos desse tipo têm valia não apenas para a área da Psicolinguística, mas para os estudos de Sintaxe e Semântica.

Segundo Souza (2012), a língua kadiwéu⁶⁰ se destaca por possuir no seu repertório linguístico uma “fala feminina” e uma “fala masculina”. Ou seja, se uma falante é mulher, ela fará uso de uma pronúncia ou até de um vocábulo que é distinto do que seria usado por um homem. Não se trata nesse caso de gênero como uma classe nominal ou categoria gramatical como se vê na língua portuguesa, mas de duas variedades da língua, reconhecidas pelos próprios falantes.

Por certo, as mulheres e os homens falantes do Kadiwéu usam formas diferentes para se expressar, apresentando divergências lexicais, fonéticas e fonológicas. Um exemplo disso, é a “duplicação de vogal” na fala de mulheres, “motivada para que o radical da palavra possua um número par de sílabas” (SOUZA, 2012, p. 115). Investigações desse tipo sem dúvida contribuem para a Sociolinguística, assim como a Fonética, Fonologia e estudos do léxico.

⁵⁹ A língua kaingang é uma língua indígena falada pelo povo Kaingang nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

⁶⁰ A língua kadiwéu é uma língua indígena falada pelo povo Kadiwéu no estado de Mato Grosso do Sul.

A língua maxakali⁶¹, por sua vez, além de ser uma língua ergativa, possui uma variedade falada no dia a dia do povo Maxakali e outra empregada apenas para os cantos rituais (SILVA, 2020). Essas duas variedades demonstram divergências nos seus sistemas fonológicos e lexicais, podendo até ser consideradas línguas distintas. Assim, oferece para investigação aspectos do uso social e religioso da língua, relevante para a Sociolinguística e a Antropologia Linguística.

Um outro estudo conduzido no litoral da província da Colúmbia Britânica no Canadá revelou uma convergência entre populações geneticamente distintas de ursos-pardo (*Ursus arctos*) e a distribuição de três famílias linguísticas de línguas indígenas da região⁶² (HENSON et al., 2021). Nesse estudo, os pesquisadores identificaram três grupos “bem-diferenciados”⁶³, em termos genéticos, de ursos-pardo (HENSON et al., 2021, p. 1, tradução nossa). Os ursos-pardo “dentro de uma área representada por uma dada família linguística”⁶⁴ se assemelhavam geneticamente de maneira significativa com outros ursos-pardo testados naquela mesma área (HENSON et al., 2021, p. 1, tradução nossa). Em contrapartida, eles se divergiam geneticamente de maneira significativa dos ursos-pardo testados fora da área daquela família linguística.

Para os pesquisadores, isso sugere que os fatores geográficos dentro do meio-ambiente e a distribuição de recursos naturais que criaram as condições físicas e sociais para a formação dessas famílias linguísticas são os mesmos que formaram esses grupos genéticos de ursos-pardo. De fato, demonstra “como condições ecológicas e geográficas podem moldar de forma semelhante a distribuição das pessoas e da vida selvagem”⁶⁵ (HENSON et al., 2021, p. 1, tradução nossa). Assim, esse trabalho contribui para pesquisas que demonstram uma “coocorrência espacial de diversidade cultural e linguística com a diversidade biológica”⁶⁶ (HENSON et al., 2021, p. 11, tradução nossa).

Vale lembrar que se não fosse pela descrição linguística dessas línguas originárias da Colúmbia Britânica e sua classificação em famílias linguísticas antes da

⁶¹ A língua maxakali é uma língua indígena falada pelo povo Maxakali no estado de Minas Gerais.

⁶² Esse estudo levou em consideração três famílias linguísticas que são: *Salishan Nuxalk*, *Tsimshian*, e *Wakashan*.

⁶³ No original: “well-differentiated”.

⁶⁴ No original: “within an area represented by a given language family”.

⁶⁵ No original: “how ecological and geographic conditions can similarly shape the distribution of people and wildlife”.

⁶⁶ No original: “spatial co-occurrence of cultural and linguistic diversity with biological diversity”.

realização dessa pesquisa, não teria como fazer essa relação entre a diversidade linguística e a diversidade genética. Com efeito, isso revela como fatores geográficos e do meio-ambiente têm influência nos processos de desenvolvimento das línguas e da sua divergência ao longo do tempo. Isso serve para fornecer dados para áreas como a Ecolinguística, Sociolinguística, Linguística Histórica, assim como outras pesquisas que abordam a variação, mudança e diversidade linguística.

Em termos mais gerais, quanto mais dados são disponíveis sobre as línguas humanas, mais aprimorados ficam os modelos que elaboram as famílias linguísticas⁶⁷ ou áreas linguísticas (*Sprachbund*)⁶⁸. Isso tem impacto na Linguística Comparativa e Histórica, além da Tipologia. Além disso, como afirma Storto (2019, p. 8), é possível “reconstruir parte da história e pré-história de uma região” por meio da análise da estrutura e do vocabulário de uma língua. Por esse motivo, o estudo, documentação e preservação das línguas também tem valor para áreas fora da Linguística, como a Arqueologia, História e Ecologia.

A língua certamente revela informação sobre o espaço geográfico em que ela surgiu pela forma que ela representa fenômenos naturais através de narrativas e expressões (GROSS, 2007). A história de um povo está assimilada até no léxico da sua língua (SAPIR, 1921). O simples ato de ter criado um símbolo linguístico para representar algo no seu ambiente demonstra um interesse para a comunidade linguística em distinguir aquele elemento de outros. Dessa forma, a língua codifica a realidade física, social e econômica do grupo, revelando informação sobre a topografia, a flora, a fauna, sem mencionar a organização social, política e religiosa da comunidade de falantes (SAPIR, 1912). Assim, o estudo das línguas interessa estudiosos da Biologia, Geografia, Ciência Política, Sociologia e Antropologia.

No entanto, independentemente das vontades de linguistas e outros pesquisadores, são as comunidades indígenas que devem fazer as próprias escolhas em relação à(s) sua(s) língua(s). Não é toda comunidade que priorizará a língua originária e seu uso na reivindicação da sua identidade como coletividade, e ela pode até optar pelo abandono da língua. As instituições, pesquisadores e colaboradores servem para auxiliar

⁶⁷ Famílias linguísticas são grupos de línguas que descendem de uma mesma língua-mãe. O Português e o Italiano, por exemplo, são da mesma família linguística porque ambos descendem do Latim.

⁶⁸ Uma área linguística, ou *Sprachbund* em Alemão, é composta por línguas geograficamente próximas que têm características em comum por manterem contato por um período significativo sem necessariamente terem uma relação genética, ou seja, sem ter uma mesma origem.

as comunidades a realizar seus fins internos e não fins alheios. Dever-se-ia evitar a elevação das línguas acima das pessoas que as falam, particularmente quando isso ignora as implicações das dificuldades socioeconômicas e das discriminações enfrentadas por povos originários e povos minorizados⁶⁹, especialmente no Sul Global (PENNYCOOK & MAKONI, 2020).

Dito isso, para muitos povos indígenas no Brasil, a continuidade da transmissão intergeracional e o fortalecimento das suas línguas é uma parte integrante da empreitada para a afirmação da sua identidade. Com efeito, o direito à sua língua “faz parte do direito de povos indígenas à sua própria terra, à sua autonomia e à sua autodeterminação cultural e econômica” (HINTON, 2001, p. 4, tradução nossa⁷⁰). Destaque-se no próximo capítulo as ações e os projetos desenvolvidos por comunidades, instituições e indivíduos na revitalização e manutenção das línguas indígenas do estado de Mato Grosso do Sul e seus desafios.

⁶⁹ O uso do termo “minorizado” é discutido na seção 1.4.

⁷⁰ No original: “[...] is part of the right of indigenous peoples to their own land, to autonomy, and to cultural and economic self-determination”

CAPÍTULO III: PROJETOS E AÇÕES PARA LÍNGUAS INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL: SUCESSOS E DESAFIOS

Em setembro de 2016, a Defensoria Pública de Mato Grosso do Sul lançou cartilhas nas línguas guarani e terena por iniciativa do Núcleo Institucional de Promoção e Defesa dos Direitos da Mulher (Nudem). As cartilhas informativas fornecem esclarecimentos sobre a aplicação da Lei Maria da Penha e apontam os recursos disponíveis para a comunidade civil (DEFENSORIA PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL, 2016a; 2016b; 2016c). Essa ação foi realizada como resposta a uma demanda de representantes indígenas por materiais elaborados em línguas indígenas durante um “Fórum de Discussão” na Semana de Combate à Violência Contra a Mulher em 2015 (DEFENSORIA PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL, 2016d).

Segundo a defensora pública Edmeiry Silara Broch Festi, coordenadora do Nudem, essas mulheres relataram as “dificuldades que encontram no acesso às informações de seus direitos, enquanto mulher, e do acesso aos serviços na segurança pública, na saúde e na educação” (DEFENSORIA PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL, 2016d). A líder indígena e subsecretária de Políticas Públicas para a População Indígena do Estado de MS, Silvana Dias de Souza de Albuquerque, afirmou também que uma proporção significativa dessas mulheres não domina o Português.

No mesmo ano, como parte de uma iniciativa da Defensoria Pública de MS em Amambai, a acadêmica da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e moradora da aldeia Amambai, Martina Almeida, foi chamada para atuar três dias por semana como intérprete Guarani-Português (ROSA, 2016). Essa ação tinha como intuito melhorar o atendimento prestado pela Defensoria Pública “à população indígena de Amambai e municípios vizinhos” (Ibidem). De fato, como informou o defensor público, Marcelo Marinho da Silva, 40% da população atendida pela Defensoria Pública em Amambai é indígena.

Em setembro de 2019, o relatório final da VII *Kuñangue Aty Guasu* – Grande Assembleia das Mulheres Kaiowá e Guarani expôs os obstáculos enfrentados por mulheres kaiowá e guarani para denunciar os crimes de violência que elas sofrem. Sem mencionar a dificuldade de chegar à delegacia, a falta de intérpretes e tradutores atrapalha na hora de relatar os fatos do ocorrido (KUÑANGUE ATY GUASU, 2019). O

acesso a essa interpretação e tradução é essencial para quem tem capacidade limitada de se expressar em Português. Por isso, as Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul exigem a presença de mulheres indígenas capacitadas na função de intérprete nas delegacias da região.

Essa demanda foi parcialmente atendida em janeiro de 2022 pela Delegacia de Atendimento à Mulher de Dourados com a contratação da assistente social, Mirna, que é falante de Guarani e “conhece a realidade das mulheres nas aldeias da Reserva Indígena de Dourados”, no estado de MS (TENETE, 2022). Na sua função como intérprete, o objetivo é de facilitar o acolhimento dessas mulheres e garantir “maior proteção e dignidade” no momento da denúncia. A esperança é que isso também facilita a chegada de informações nas aldeias, levando o conhecimento dos direitos das mulheres vítimas de violência.

Vale ressaltar que em junho de 2013 uma das recomendações da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) para o Estado de Mato Grosso do Sul era para a “contratação de intérprete nas línguas indígenas pelas Delegacias de Polícia nos municípios que possuam população indígena” (TENETE, 2022). A necessidade por intérpretes foi reiterada no minidocumentário sobre o projeto “‘Tornando a Violência Visível’: Mapeando a Violência contra as Mulheres Indígenas Guarani e Kaiowá no Brasil”⁷¹ (KUÑANGUE ATY GUASU, 2022).

Esse minidocumentário explica que a tendência de mulheres guarani e kaiowá deixar de reportar os crimes cometidos contra elas surge do “medo de novas violações, tabus na comunidade, ou ainda por dificuldades específicas, como a barreira linguística” (KUÑANGUE ATY GUASU, 2022). O projeto já conta com 117 incidentes reportados e 44 relatos individuais, inclusive de violência obstétrica. De fato, em momentos delicados de alto estresse e desconforto o uso da língua materna se torna um recurso essencial para evitar empecilhos ao máximo possível.

Quando o Censo Demográfico 2010 foi realizado no Brasil, entre as pessoas indígenas com 5 anos ou mais de idade, 17,5% não falavam Português e mais 5,6% não declararam se falavam ou não (IBGE & FUNAI, 2013). Quando se considera apenas as pessoas que moravam em Terras Indígenas (TIs), esse número aumenta para 28,8% que não falavam e 10,1% que não declararam. Isso significa que ao menos 157 mil pessoas

⁷¹ Esse projeto foi desenvolvido em parceria com o *Multimedia Anthropology Lab* (MAL), ou Laboratório de Antropologia Multimídia, da *University College London* (UCL).

indígenas no Brasil não falavam Português, que já demonstra uma urgência para o fornecimento de serviços de tradução e interpretação para essa parcela da população, pois, sem o uso da língua para se comunicar, não há garantia do pleno exercício da cidadania.

O que chama ainda mais atenção é que, dentro das TIs, 97,3% dos indígenas de 50 anos ou mais de idade não falavam Português. Ademais, entre todas as faixas etárias nas TIs, 97,9% das pessoas que “recebiam até um salário mínimo” não falavam Português (IBGE, 2012b). Ou seja, uma proporção considerável de dois grupos suscetíveis a vulnerabilidade social, pessoas de maior idade e pessoas de baixa renda, careciam de serviços linguísticos, particularmente quando os funcionários e servidores que os atendem não falam suas línguas maternas.

É necessário então refletir sobre a capacitação de profissionais que podem oferecer esses serviços em línguas indígenas. Por certo, o trabalho de intérprete e tradutor é complexo, como exemplificado na região do Rio Negro na elaboração dos cartazes em Baniwa, Tukano e Nheengatu sobre audiência de custódia⁷², discutida na seção 1.6. Ao realizar a tradução para a língua tukano, Manuele Pimentel Serra, do povo Tuyuka, contou da dificuldade de traduzir alguns termos jurídicos, mesmo sendo estudante de Direito na Universidade de Brasília (UnB) (HAMDAN, 2022).

Ela relatou que, por exemplo, o termo “audiência de custódia não existe em Tukano” e, por isso, traduziu com uma frase que explica que caso a pessoa ou “algum parente seja preso, deverá ser levado até uma autoridade judicial” (HAMDAN, 2022). Assim, esclareceu que o “maior desafio foi traduzir o conceito sem sacrificar a clareza da ideia” (Ibidem). Edson Gomes, do povo Baré, destacou o desafio de traduzir termos como “tornozeleira eletrônica” para Nheengatu, optando por um termo que “indica o que fica no tornozelo: takão pura” (Ibidem).

Ray Baniwa, do povo Baniwa, também se referiu ao termo “tornozeleira eletrônica”, dizendo que adaptou a palavra em Baniwa para “relógio” com a explicação de que era “um tipo de relógio que monitora pessoas, que é colocado na pessoa para saber onde é que ela está” (HAMDAN, 2022). Com isso, ele cogitou que com o tempo

⁷² Segundo o desembargador do Tribunal de Justiça, Mauro Pereira Martins, a audiência de custódia é quando o detido é levado diante de um juiz e que deve ocorrer “até 24 horas após sua prisão [...] para assegurar que o processo da prisão ocorreu dentro da legalidade, coibindo abusos e torturas eventualmente cometidas pelos próprios agentes do Estado” (HAMDAN, 2022).

as pessoas iam “achar novas formas de traduzir” conforme as mudanças entre os falantes e as suas inovações linguísticas (HAMDAN, 2022). Ao capacitar profissionais para a tradução e interpretação em línguas indígenas seria possível contemplar as adaptações necessárias para denotar novos conceitos ou para acompanhar usos contemporâneos e a variação entre as comunidades de falantes dessas línguas.

Até este ponto no capítulo, observa-se uma busca por parte das instituições e dos próprios membros das comunidades indígenas de assegurar espaço para línguas originárias⁷³. Assim, revela-se uma política linguística que promove a diversidade e que visa respeitar e valorizar os falantes dessas línguas. Além disso, por cumprir, pelo menos parcialmente, as demandas das comunidades atendidas, caracteriza-se como uma política que vem de baixo para cima. No entanto, no Brasil, é preciso mencionar que ainda há um contingente que sustenta uma política linguística de monolinguismo e “assimilação”, discutida nas seções 1.2 e 3.1.

3.1 O sistema criminal e o acesso à intérprete.

Fora do estado de Mato Grosso do Sul, surgiram dois casos específicos que revelam o descaso que desdobra quando o sistema criminal não contempla as especificidades linguísticas dos povos indígenas, ou simplesmente as ignora. Em julho de 2020, a Justiça do Rio de Janeiro concedeu a liberdade a dois artesãos guarani que “estavam há quase quatro meses na Cadeia Pública Juíza Patrícia Acioli, em São Gonçalo, na Baixada Fluminense” (MIRANDA, 2020).

Os jovens adultos de 18 e 21 anos “foram acusados de tentativa de furto de oito pacotes de gaze, álcool em gel, esparadrapo, uma saboneteira e tesoura” no posto de saúde da aldeia Itatim, localizada no município de Paraty, Rio de Janeiro (MIRANDA, 2020). Segundo testemunhas, “no momento do incidente, marcadamente público e não furtivo”, funcionários pediram “a devolução dos objetos subtraídos” (BARRETO, 2020). Os jovens os devolveram “pronta e pacificamente” assim que lhes foi pedido. Ou seja, não houve “consumação do furto” (MIRANDA, 2020).

Apesar disso, os dois foram detidos no dia seguinte após uma denúncia dos funcionários do posto de saúde. Enquanto presos, em nenhum momento foram

⁷³ O uso do termo “línguas originárias” é discutido na seção 1.5.

chamados intérpretes ou tradutores para acompanhar os acusados durante seu processo. Isso viola o Art. 5º da Resolução nº 287, de 25 de junho de 2019⁷⁴, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que garante “a presença de intérprete [...] em todas as etapas do processo em que a pessoa indígena figure como parte”, mais especificamente quando a pessoa não fala Português ou “se houver dúvida” do seu domínio dela (BRASIL, 2019b). Como revelam relatos, os dois são falantes de Guarani e “não falam português fluentemente” (MIRANDA, 2020).

Além disso, como afirma o defensor público do Rio de Janeiro Frederico de Deus Bravo Laport, o encarceramento de pessoas indígenas deveria ocorrer apenas em casos excepcionais, visto que representa “um mecanismo exógeno à organização social dos povos indígenas” (MIRANDA, 2020). Por certo, segundo o CNJ, antropólogos e outras entidades, “problemas de menor gravidade ocorridos dentro de aldeias” devem ser “resolvidos no próprio local pelas lideranças” (MIRANDA, 2020). Isso significa que além de infringir nos direitos dos jovens guarani, descumpriu-se as recomendações de especialistas.

O segundo caso é de 19 indígenas do povo Kaingang⁷⁵ que foram acusados “pela morte de dois agricultores, durante conflito ocorrido em abril de 2014 no município de Faxinalzinho, no Alto Uruguai (RS)” (SANTANA, 2019b). As cinco pessoas indígenas que inicialmente foram detidas, foram presas pela Polícia Federal “durante uma mesa de diálogo” sobre a demarcação dos seus territórios “sem qualquer evidência de participação” no crime. Os outros 14 acusados o são “de forma genérica e sem individualização de condutas no processo penal” (SANTANA, 2019b).

A Assessoria Jurídica do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), atuando na defesa dos Kaingang, solicitou “a tradução do processo na língua Kaingang, um intérprete nas oitivas e perícia antropológica” (SANTANA, 2019b). Esse pedido foi feito em primeira instância para o juiz da ação na Justiça Federal de Erechim (RS), e ao Tribunal Regional Federal (TRF) da 4ª Região, em seguida. Nas duas instâncias, a solicitação foi indeferida, violando direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal, na Convenção nº 169 da OIT e na Resolução nº 287/2019 do CNJ⁷⁶.

⁷⁴ A Resolução nº 287, de 25 de junho de 2019, do CNJ é discutida de maneira mais aprofundada na seção 1.6.

⁷⁵ O povo Kaingang é um povo indígena dos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

⁷⁶ Essas normas são discutidas nos Capítulos I e IV.

O Juiz Federal da Vara de Erechim (RS) justificou o indeferimento, com o argumento de que “ao que tudo indica comunicam-se e entendem a língua portuguesa” (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DO CIMI, 2017). Acrescentou que pelos acusados “terem permanecido calados durante o depoimento na delegacia, fazendo uso do direito de silêncio, seria uma evidência de que conhecem perfeitamente o português” (Ibidem).

Entretanto, essas afirmações, além de serem bastante subjetivas, não contam com a fundamentação necessária para determinar o grau de compreensão que essas pessoas teriam da língua portuguesa. Isso sem comentar que o silêncio não serve como indicação de compreensão ou proficiência linguística. Além disso, a solicitação para a presença de intérprete foi não apenas para “auxiliar a compreensão do processo pelos 19 indígenas acusados”, mas para assegurar que “as testemunhas Kaingang possam se expressar na própria língua” (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DO CIMI, 2017). De fato, a qualidade dos relatos de testemunhas seria essencial para averiguar se houve ou não envolvimento dos acusados, e caso houve, se não foi legítima defesa.

Após recurso, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) determinou a realização de perícia antropológica “para que o laudo contribua em eventual julgamento pelo Tribunal do Júri” (SANTANA, 2019a). No entanto, os ministros votaram contra os pedidos para intérpretes e tradução do processo, pois concluíram que o conteúdo dos autos mostra que os réus Kaingang são “fluentes” na língua portuguesa.

Além do valor dúbio dessa conclusão sem o envolvimento de especialistas, é preciso ressaltar que os itens III e IV do Art. 5º da Resolução nº 287/2019 do CNJ garante a presença de intérprete independentemente do suposto nível de português da pessoa indígena que figure como parte se o pedido for mediante da defesa, da Funai ou outra pessoa interessada (BRASIL, 2019b). Isso sem considerar que o nível de português dos acusados não reflete o nível de português de quem aparecerá como testemunha no caso.

Cabe citar a Isabela Sales, defensora pública em São Gabriel da Cachoeira, que reforça que mesmo se a pessoa fale Português, ela não necessariamente tem proficiência “ao ponto de compreender termos técnicos do Direito” (HAMDAN, 2022). Isso pode até levar a pessoa a “se comprometer ou se incriminar na frente do juiz” se não haver total compreensão da situação durante alguma etapa do processo.

Assim, observa-se nesses dois casos uma política que nega a diferença e ignora as especificidades dos povos indígenas. Com a sua aplicação que vem de cima para baixo, reteve o poder de decisão nas mãos das instituições. Isso lembra as políticas linguísticas instituídas pelo “Estatuto do Índio”⁷⁷ e seus antecessores que visavam a “integração” desses povos para que todos e todas passassem a usar a língua portuguesa e para que essa seja a porta de entrada para o exercício da sua cidadania. Ademais, fere a autonomia dos indígenas como indivíduos e como coletividade, sendo eles e seus representantes capazes de determinar as suas necessidades linguísticas.

Isso é relevante quando se contempla a população de ao menos 1.229 pessoas indígenas privadas de liberdade no Brasil, entre novembro de 2020 e janeiro de 2021, em 23 estados e o Distrito Federal (HILGERT et al., 2021, p. 54). Vale comentar que os órgãos competentes nos estados do Acre, Bahia e Tocantins “deixaram de atender aos pedidos de acesso à informação no intervalo de tempo de realização da pesquisa”, conduzida em parceria com o Instituto das Irmãs da Santa Cruz (IISC) e o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) (Ibidem, p. 54).

Os três estados com a maior população de indígenas privados de liberdade entre as unidades federativas analisadas, foram o Rio Grande do Sul com 382 pessoas indígenas encarceradas, Mato Grosso do Sul com 374 e Roraima com 182. Porém, os autores do estudo ressaltam que esses números podem ser subnotificados por um “receio das próprias pessoas indígenas de se autoidentificarem como tal” graças ao histórico de discriminação que enfrentam (HILGERT et al., 2021, p. 57). Aliás, é preciso refletir se as pessoas que necessitavam de serviços de intérprete ou tradutor receberam esse acompanhamento. Para tal efeito, vale lembrar que a Resolução nº 287/2019 do CNJ prevê a criação de “cadastro de intérpretes especializados nas línguas faladas” pelos povos da região em questão (BRASIL, 2019b).

Outro dado que é preciso questionar é por que que Mato Grosso do Sul representava 30,4% do total da população indígena encarcerada no país. Particularmente se levar em consideração que o total da população indígena do estado consiste em apenas 9,0% da população indígena geral no Brasil (IBGE, 2012a). Ainda mais marcante é o fato que o Rio Grande do Sul representava 31,1% da população indígena

⁷⁷ O “Estatuto do Índio” é discutido na seção 1.5.

encarcerada, enquanto a população indígena do estado representa apenas 4,0% da população indígena geral do país (IBGE, 2012a).

3.2 Línguas indígenas em Mato Grosso do Sul e a Internet.

Wilson Huanca, do povo Terena, se deparou com o fato de que, nas aldeias Morrinho e Lagoinha, no município de Aquidauana, poucas pessoas acessavam a internet. Entre os motivos citados em questionários pelos membros dessas comunidades foi a falta de conteúdo na língua terena. Por isso, durante seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Informática pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campus Aquidauana, Huanca começou a desenvolver o “Projeto Terena: cultura e língua indígena na internet” (LUTZ, 2019).

Esse projeto, iniciado em 2019, tem como objetivo disponibilizar material em Terena na internet produzido pelos próprios membros das comunidades. Em setembro de 2019, realizou-se uma oficina de audiovisual ministrada por Túlio Fernandes, integrante do Coletivo Digital de São Paulo. Na oficina, “aprenderam a manusear os equipamentos e as técnicas de filmagem”, assim como a edição dos vídeos (LUTZ, 2019).

A oficina contou com a “participação de 18 professores da região, principalmente da Escola Municipal Indígena Polo Marcolino Lili, localizada na aldeia Lagoinha”, onde foram gravados “depoimentos de anciões da aldeia, como forma de registro da memória” (LUTZ, 2019). Para ações posteriores, estão “previstas sessões de cinema itinerante que levarão os vídeos às aldeias”, além da “adição de legendas e disponibilização dos vídeos em um canal *online*⁷⁸ e nas redes sociais” (Ibidem).

O Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) começou a desenvolver em 2017 um aplicativo para celulares pelo projeto “Ja’e – A força da cultura Kaiowá/Guarani” a fim de contribuir para a “preservação e divulgação” da cultura dos povos Kaiowá e Guarani (GONZALEZ, 2017). O aplicativo servirá como recurso didático para levar o conhecimento às escolas indígenas e não-indígenas através dos vídeos, áudios, contos, músicas, fotografias e ilustrações compartilhadas. Como exemplar do conteúdo, o

⁷⁸ Escrito em itálico no texto original.

NEPPI divulgou uma imagem digital em 3D reconstruindo um *pentyguá*, o cachimbo da cultura guarani. A intenção é criar versões do aplicativo em Português, Inglês e Guarani.

O desenvolvimento de um outro aplicativo se iniciou em agosto de 2016 por um projeto de Iniciação Científica no IFMS, Campus Dourados, “Aplicativo de tradução GUARUAK: tradição e tecnologia aproximando povos” (VICELLI; ROCHA; FALLEIROS, 2019, p. 15). O aplicativo móvel, em fase de desenvolvimento, visa “preservar e disseminar” as línguas dos povos Guarani, Kaiowá e Terena, residentes “das Reservas Indígenas Jaguapiru, Bororo e Missão Caiuá em Dourados” (MS), de particular interesse dos criadores do projeto (Ibidem, p. 10).

O aplicativo “Guaruak” permitirá a tradução digital entre as línguas indígenas, Guarani e Terena, e o Português, contando com colaborações dos usuários para aprimorar a qualidade das traduções. Seu nome é uma referência à língua guarani e à família linguística da língua terena, Aruak⁷⁹. Vale notar que, ao pesquisar o aplicativo, parece que havia uma versão lançada, mas que no momento está fora do ar.

Esses projetos demonstram algumas possibilidades para a implementação de uma política linguística institucional e comunitária que valoriza a diversidade linguística local e regional. Assim, reserva-se espaços virtuais para as línguas originárias, aproveitando os recursos que o vínculo com instituições de ensino superior (IES) pode oferecer. No entanto, é preciso lembrar que dependendo da natureza do projeto a sua realização pode demorar, tanto que as duas propostas de aplicativos ainda esperam seu lançamento efetivo.

Iniciativas por indivíduos, sem vínculo a IES, também contribuem para a presença de línguas indígenas online. Com seu canal de YouTube, o professor Eliel Terena divulga vídeos que ensinam frases curtas e conceitos básicos de uso da língua terena, *Vemó'u* (TERENA, E., 2022c). A frequência com que ele posta varia. Ao acessar o canal no dia 23 de julho de 2022, o vídeo postado mais recentemente era do dia 26 de outubro de 2021, e o mais antigo do início de 2019. Além de professor no YouTube, ele é professor da língua terena na Escola Municipal Cacique João Batista Figueiredo da aldeia Tereré, no município de Sidrolândia (TERENA, E., 2022a).

Eliel Terena também mantém uma página no Facebook com postagens relativamente frequentes (TERENA, E., 2022a). Ao acessar a página no dia 23 de julho

⁷⁹ Outras formas de escrever o nome dessa família linguística são: Arawak e Aruaque.

de 2022, a postagem mais recente era do dia 20 de julho de 2022, e a mais antiga do final de 2017. O conteúdo da página geralmente inclui fotos com textos bilíngues Terena-Português sobrepostos ou vídeos curtos em Português que ensinam palavras e expressões em Terena. Seu perfil no Instagram @elielterena tem um conteúdo semelhante à página do Facebook (TERENA, E., 2022b). Ademais, criou um curso de aula síncrona online que teve início em fevereiro de 2022 (TERENA, E., 2022a).

Tauan Terena, do povo Terena, começou o perfil “VEMÓ’U” (@vemo_u) no Instagram em agosto de 2020 com o intuito de promover a língua e a cultura terena (TERENA, T., 2022). Em entrevista, ele explica que ao observar o uso frequente de celulares e redes sociais nas diferentes comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul, surgiu a ideia de aproveitar desse recurso para “resgatar”⁸⁰ a língua terena (REZENDE, 2022). Segundo Tauan, ainda perdura o medo entre alguns pais e mães terena que seus filhos podem sofrer preconceito por usar a língua originária, optando então pelo uso do Português. Isso, junto com o impacto da mudança de muitos para centros urbanos, provoca a perda da língua.

Esse contingente que não aprendeu Terena ou que teve seu contato com a língua limitado é um dos públicos principais que se espera alcançar. O engajamento de jovens terena com o perfil, segundo o criador, parte de um desejo de melhor entender a sua história e de conseguir se comunicar com os anciões das suas comunidades (REZENDE, 2022). Pelo Instagram, ele posta vídeos curtos, assim como fotos com textos bilíngues Terena-Português, por vezes acompanhadas de áudios, exemplificando a pronúncia e, ainda, divulga questões do dia a dia, da religião, história, cultura e resistência do povo Terena (TERENA, T., 2022; REZENDE, 2022).

A Associação Cultural dos Realizadores Indígenas (ASCURI), desde 2012, reúne jovens indígenas de Mato Grosso do Sul que são realizadores e produtores culturais. Esses utilizam a cinematografia e outras “novas tecnologias de comunicação” para a divulgação e o fortalecimento das culturas e línguas indígenas do estado (ASCURI, 2022b). Para isso, a associação mantém um canal no YouTube, publicando vídeos em Guarani, Terena e Português com a participação de realizadores dos povos Terena e Kaiowá (ASCURI, 2022a). A ASCURI também prioriza a participação e presença dos *Ñanderu* e *Koexumonetí*, os rezadores das comunidades kaiowá e terena,

⁸⁰ Termo utilizado na matéria jornalística. Na Linguística contemporânea, usa-se o termo “revitalizar” e “revitalização”.

respectivamente, nos filmes, oficinas e encontros a fim de assegurar um “intercâmbio de conhecimentos entre os mais novos e os mais velhos” (ASCURI, 2022b).

Esses projetos de membros das comunidades indígenas demonstram uma preocupação com a vitalidade das suas línguas originárias. Assim, percebe-se um movimento coordenado pela juventude que visa implementar uma política comunitária que respeite e valorize as origens, que inclua os anciões e anciãs e que busque abrir novos domínios para o uso das línguas indígenas. Como afirma D’Angelis (2011, p. 4), sem a presença dessas línguas nos âmbitos virtuais, muitos jovens indígenas iriam começar a desacreditar na relevância e função das línguas originárias, pois a internet representa “o maior espaço de divulgação e circulação de idéias⁸¹ e informações”.

Para evitar que as línguas indígenas virem apenas um “artefato” de valor simbólico para os membros das suas comunidades, é preciso reivindicar esses novos espaços. Dessa forma, essas línguas passam a servir como meios para a realização de debates, para inovação e para a transmissão de todo tipo de conhecimento. A ideia é de criar as condições que possibilitam novas produções e interações que têm benefícios para as próprias comunidades, e que não apenas visam o consumo daquilo que já está em circulação (D’ANGELIS, 2011).

Os celulares, computadores e a própria internet deveriam servir às necessidades de pessoas indígenas e as suas comunidades, inclusive suas línguas. Por isso, é necessário capacitar profissionais indígenas nas áreas de tecnologia para a autogestão da sua presença virtual como no “Projeto Web Indígena” dos Kaingang⁸² (D’ANGELIS, 2011). Para pensar também além dos âmbitos virtuais, a próxima seção discute as publicações e os cursos que têm relevância para as línguas indígenas em Mato Grosso do Sul.

3.3 Publicações e trabalhos acadêmicos em línguas indígenas de Mato Grosso do Sul.

Em 2017 e 2018, um grupo de professores indígenas do município de Miranda (MS) elaborou uma coletânea de quatro livros bilíngues em Terena e Português,

⁸¹ Escrito com acento no texto original.

⁸² O povo Kaingang é um povo indígena dos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

chamada “*Itúkeovo Têrenoe*”⁸³, que significa na língua terena “jeito de fazer terena” (CASTRO, 2020; LUIZA, 2021). A realização desse trabalho integrou a Especialização em Língua e Cultura Terena, uma pós-graduação *lato sensu* pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O programa teve o objetivo de capacitar professores terena para o ensino da língua e para o desenvolvimento de projetos e materiais pedagógicos (UEMS, 2016).

A coletânea foi publicada em 2019 e distribuída como material didático nas escolas indígenas de Miranda, Nioaque, Dois Irmãos do Buriti, Campo Grande e Aquidauana, em Mato Grosso do Sul (CASTRO, 2020). Um dos professores que participou na elaboração dos livros, Gérson Rodrigues, do povo Terena, ressaltou o valor simbólico dessas produções para os alunos terena ao colocar em destaque autores e pesquisadores indígenas.

Além de incentivar professores terena “a se tornarem pesquisadores”, demonstra para os alunos que a língua terena pode ser escrita e usada para transmitir conhecimento tanto quanto qualquer outra língua. Cada livro aborda temáticas da cultura terena como os contos e crenças, danças, culinária, e a produção artesanal de cerâmica e cestaria (LUIZA, 2021). A partir de setembro de 2021 a coletânea está disponível para ser baixada pelo site da Ecoa – Ecologia e Ação de forma gratuita (LUIZA, 2021).

Em novembro de 2021, o projeto “Saberes Indígenas na Escola”, coordenado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), lançou outro material escolar em Terena. Por meio de um trabalho coletivo dos professores indígenas do Território Indígena Taunay-Ipegue, foram produzidos “livros de 1º e 2º anos”, intitulados “Textos e Atividades em Língua Terena”, com objetivo de auxiliar na alfabetização dos alunos (BALTAZAR, 2021).

O projeto “Saberes Indígenas na Escola” é uma “ação que desenvolve a formação continuada de professores indígenas da educação escolar indígena” no Território Etnoeducacional Povos do Pantanal⁸⁴ e fornece “recursos didáticos e pedagógicos para a produção e a impressão de livros que atendam às especificidades” das comunidades indígenas (BALTAZAR, 2021).

⁸³ A coletânea foi organizada pela “professora linguista da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e presidente do Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (Ipedi), Denise Silva, e pela jornalista ambiental e conselheira da Ecoa, Patricia Zerlotti” (LUIZA, 2021).

⁸⁴ Os Territórios Etnoeducacionais são discutidos na seção 2.4.

Em 2001, ao ingressar na UEMS, o professor Tônico Benites, dos povos Guarani e Kaiowá, teve a ideia de elaborar um livro que auxiliasse profissionais de saúde e turismo na aprendizagem da língua guarani (IMPrensa UEMS, 2016). O livro daria uma atenção especial para os profissionais que trabalham com comunidades indígenas na área de fronteira entre o Brasil e o Paraguai. Em 2015, Benites alcançou esse objetivo com a publicação do *E-book* “Avañe’ẽ”⁸⁵, que está disponível para ser baixado no site da Editora UEMS de forma gratuita (BENITES, A.; CREPALDE; BENITES, T., 2015).

O material foi concebido para o aluno ou aluna autodidata, tendo como público-alvo a população não-indígena. Por isso, além de questões sobre a gramática, ele inclui assuntos relacionados à cultura e costumes dos povos Kaiowá e Guarani. Visa assim apresentar um conteúdo prático de situações cotidianas para o uso da língua. Em entrevista, Benites ressalta a ligação entre a língua e questões identitárias de um povo, e afirma que ao aprender o Guarani, consegue-se entender melhor “o mundo dessas comunidades indígenas” que o fala (IMPrensa UEMS, 2016).

Em dezembro de 2019, realizou-se a primeira oficina para a produção de outro dicionário, o “Dicionário Cultural Básico Guarani-Português/Português-Guarani”, com o apoio da Fundação Nacional do Índio (Funai) por meio da Coordenação Regional de Dourados (MS). O intuito do projeto é de “catalogar termos” e “expressões de linguagem” utilizados pelos Kaiowá e Guarani. Além disso, busca-se “reunir [suas] histórias, usos e costumes” (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL/FUNAI, 2020). Porém, até o momento, não foram divulgadas informações sobre o lançamento desse recurso.

A acadêmica Maria de Lourdes Elias Sobrinho, do povo Terena, incluiu na sua dissertação de mestrado em Educação pela UCDB⁸⁶ resumos não só em Português e Inglês, mas em Terena. Seu trabalho, intitulado “Alfabetização na Língua Terena: uma construção de sentido e significado da identidade Terena da Aldeia Cachoeirinha/Miranda/ MS”, também contou com trechos bilíngues em Terena e Português (SOBRINHO, 2010). Dessa forma, Sobrinho afirmou o lugar da língua terena como instrumento para a transmissão de conhecimento.

⁸⁵ O livro foi produzido em colaboração com o professor Adilson Crepalde, do curso de Letras na UEMS/Dourados, e do Adão Ferreira Benites.

⁸⁶ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

Por certo, a publicação de livros, pesquisas e outros materiais em línguas indígenas faz parte da criação de um acervo para a preservação e fortalecimento das línguas originárias de Mato Grosso do Sul. Assim, assegura-se a existência de conteúdo que pode servir como ponto de referência em projetos de revitalização ou manutenção dessas línguas dentro das suas comunidades. Além disso, quando as publicações visam alcançar a população não-indígena, sinaliza uma política linguística que vai além do nível local, com a intenção de promover o contato dessa parcela da população com a diferença.

Os materiais também possibilitam a modificação e aperfeiçoamento de currículos escolares específicos e diferenciados que melhor contemplam o uso de línguas originárias nas escolas, incentivando a aquisição⁸⁷ ou aprendizagem dessas línguas entre as crianças e jovens. Assim, implementa-se uma política linguística que procura incluir a juventude e que se orienta com o objetivo de garantir a diversidade linguística no futuro.

Vale mencionar que vários outros acadêmicos e acadêmicas indígenas têm apresentado seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) nas suas línguas originárias ou de forma bilíngue. Dessa forma, disseminando e promovendo o uso dessas línguas para além da escrita, de forma verbal. Em 2018, por exemplo, Elson Sobrinho Marcos, ao concluir a “Licenciatura em Letras – Inglês e suas Literaturas” pela UEMS, unidade de Campo Grande, defendeu seu TCC, sob o título “O Ensino da Língua Terena no Espaço/Tempo de uma ‘Escola Indígena’ Urbana”, em Terena (CASTRO, 2018).

Em 2019, na UEMS, unidade de Dourados, o acadêmico Tiago Cavalheiro Martins defendeu seu TCC, intitulado “A cultura Kaiowá e a autoetnografia: valorização da identidade indígena por meio de instrumentos usados em rituais”, para o curso de Turismo, em Guarani (QUEIROZ, 2019). No mesmo ano, a acadêmica Jaqueline Daniel Gonçalves, conhecida pelo nome Kaiowá *Kunha Poty Rendy*, defendeu seu TCC para o curso de Letras Português-Inglês pela UEMS, unidade de Dourados, de forma bilíngue Guarani-Português (ZARPELON, 2019). Esse trabalho incluiu o título bilíngue: “Ñhe’ẽ Porã Ohasa Avanche’ẽ Reko” – “Palavra poética atravessa a vida dos kaiowá”.

⁸⁷ Para uma discussão dos conceitos de “aquisição” e “aprendizagem”, há o trabalho da Sobroza (2008).

A acadêmica Bastiana Floriano Tiago, por sua vez, defendeu seu trabalho de especialização para o curso de Especialização *Lato Sensu* em Língua e Cultura Terena pela UEMS em Terena com o auxílio de intérprete (IPEDI, 2018). A gravação da sua apresentação foi disponibilizada pelo canal do Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (Ipedi).

Certamente, essas não são as únicas apresentações realizadas em línguas indígenas nas instituições de ensino superior (IES) em MS, mas são representativas das estratégias empregadas para a inserção dessas línguas no âmbito acadêmico. Dessa maneira, exemplifica-se como, ao possibilitar o uso de línguas indígenas nas defesas, os IES podem participar na valorização de formas diversas de fazer trabalho acadêmico e na implementação de uma política de inclusão. Além disso, pelo esforço dos acadêmicos e acadêmicas, demonstra-se o comprometimento que os falantes têm com as suas línguas.

3.4 Cursos para ensinar línguas indígenas em Mato Grosso do Sul.

Em 2016, o Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados (HU-UFGD) ofereceu um curso de 60 horas de capacitação em língua guarani em parceria com a UFGD, por meio da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progesp). A maioria das vagas foram reservadas para os colaboradores do hospital com o intuito de usar o curso para melhorar o “atendimento ao público indígena”, especificamente aos Guarani e Kaiowá (UFGD, 2016).

De fato, a população indígena na “macrorregião de Dourados” é significativa, tanto que mais de 60% dos pacientes atendidos na Pediatria do HU-UFGD são indígenas (UFGD, 2016). Por isso, o curso teve como foco palavras e expressões voltadas à área de saúde, assim como expressões comuns do dia a dia. Durante as aulas, também foram abordadas questões culturais e de costumes. Além dos professores da Faculdade Intercultural Indígena da UFGD, um dos professores contratados já atuava como intérprete de Guarani no HU-UFGD.

Integrantes da turma comentaram em entrevista como o uso de um pouco da língua materna dos pacientes tem gerado mais confiança entre os colaboradores e as pessoas atendidas (UFGD, 2016). A propósito, iria abrir outra turma em 2017 para dar

continuidade ao curso, mas se ocorreu, não teve divulgação. Cabe mencionar que no ano anterior, em 2015, a UEMS/Dourados também tinha oferecido um curso de Guarani para 25 alunos, a maioria não-indígenas, como parte do programa Rede de Saberes⁸⁸ (ESCOLAS, 2015).

No segundo semestre de 2021, o programa institucional de extensão universitária “Progeli/UFMS: ensino de línguas” da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) ofereceu, pela primeira vez, um curso de língua terena para iniciantes com aulas síncronas na modalidade online (AMIN, 2021). A oferta do curso de Terena já estava prevista no primeiro semestre de 2020, de forma presencial. Porém, devido à pandemia da Covid-19, suspenderam as atividades do programa até agosto de 2021, quando abriram inscrições para novos “cursos de línguas adicionais” em formato online (RAHE, 2020a, 2020b, 2021).

Nesse ponto, vale notar que no primeiro semestre de 2019 houve uma mudança no nome do programa (RAHE, 2019b). O que era “PROJELE: Projeto de Extensão – Cursos de Línguas Estrangeiras” passou a ser “PROGELI/UFMS: Programa de Extensão – Ensino de Línguas” (RAHE, 2017, 2018, 2019b). O motivo pela mudança não ficou claro, mas, de fato, com o ensino de uma língua originária do Brasil, no caso Terena, não cabe mais o uso do termo “estrangeira”.

Um ponto curioso é que, em 2016, o então “PROJELE: Projeto de Extensão – Cursos de Línguas Estrangeiras” ofereceu cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) (RAHE, 2016). Por essa ser uma língua brasileira, parece inadequado usar o termo “estrangeira” para descrevê-la. Isso sem mencionar o caráter dúbio de chamar o Japonês, Árabe, Alemão e Espanhol, todos ofertados em 2019, de “línguas estrangeiras”, considerando que para muitos essas são línguas de imigração ou de herança⁸⁹ (RAHE, 2019a).

Apesar dessa mudança, a sigla “PROJELE” ainda consta como nome oficial da página do programa e aparece de vez em quando em comunicados no site. No entanto, agora quando se coloca o nome completo do programa com essa grafia, a palavra

⁸⁸ O Programa Rede de Saberes reúne quatro universidades: UCDB, UEMS, UFMS e UFGD, para estimular a participação e a permanência de estudantes indígenas na educação superior (ENSINO SUPERIOR INDÍGENA, 2022).

⁸⁹ O uso dos termos “línguas de imigração” e “línguas de herança” é discutido na seção 1.3.

“estrangeira” está notadamente ausente, “PROJELE: Cursos de Línguas” (RAHE, 2020b).

A criação desses cursos para o ensino das línguas indígenas de Mato Grosso do Sul reflete uma política linguística que, além de resguardar a diversidade linguística regional, visa disseminar o uso dessas línguas. Revela também o interesse da população indígena e não-indígena de entrar em diálogo com o intuito de reconhecer as diferenças e tratar todos e todas com dignidade, pelo ensino-aprendizagem.

Apesar de ser ações valiosas para a promoção e valorização dessas línguas, cabe enfatizar que não se deve esquecer que para as línguas indígenas se manterem vivas, é necessário que as comunidades continuem falando-as. Portanto, é essencial que haja investimento em iniciativas que contemplem a participação e o protagonismo dos membros das comunidades.

Em Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, por exemplo, foram realizados minicursos e oficinas para auxiliar professores e outras pessoas do povo Guató a “retomar”⁹⁰ e revitalizar a sua “língua ancestral”⁹¹ (NUPELI, 2022). Esse projeto do Núcleo de Pesquisas Linguísticas (NuPeLi)⁹² e do Grupo de Estudos em Linguística e Antropologia (GELA)⁹³ resultou na produção de cartilhas de ensino da língua guató e um acervo digital para servir como recurso para as comunidades guató. Desse modo, vale refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem, sobretudo em casos de revitalização linguística.

3.5 Desafios para línguas indígenas em Mato Grosso do Sul no sistema de educação.

Durante uma entrevista, o linguista Joaquim Maná, do povo Huni Kuin⁹⁴, descreve a escola como um espaço de encontro entre as línguas e culturas. Ele compara a língua com uma chave, dizendo que ela permite uma pessoa a entrar em uma cultura (RTV, 2015). Por certo, como afirma Duranti (1997), a língua é um veículo de cultura,

⁹⁰ Termo usado pela matéria que se usa em algumas comunidades e dentro do movimento indígena.

⁹¹ O conceito de “língua ancestral” é discutido na seção 1.3.

⁹² NuPeLi está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁹³ GELA é um grupo de estudos que está no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

⁹⁴ O povo Huni Kuin, por vezes chamado de Kaxinawá, é um povo indígena do estado do Acre e do Peru.

pois é pela língua que os mais velhos passam os conhecimentos, as crenças e os valores para as próximas gerações. É pela língua que se assimila ideias e com ela que se avalia e reproduz o mundo social.

Particularmente para línguas indígenas em processo de deslocamento⁹⁵, a inclusão da cultura no processo de ensino-aprendizagem serve para enriquecer o conteúdo das aulas, mas também para facilitar a aquisição da língua (SILVA, 2001). Isso porque são pelas práticas culturais e as relações sociais que o uso da língua mantém a sua relevância. Segundo Dianne Pomare e Brenda Soutar, do povo Māori⁹⁶, em uma entrevista, ao fazer a conexão entre a cultura, o espaço geográfico e os ancestrais para os alunos e alunas, a incorporação do uso da língua segue de forma natural, pois, quando as crianças e jovens se sentem seguros em quem eles são, ficam mais abertos para aprender coisas novas (MAIA et al., 2018).

Entretanto, um dos empecilhos a enfrentar é a falta de materiais didáticos adequados nas escolas indígenas para essas línguas, especialmente para os níveis mais avançados de ensino (MAMEDE, 2017). Isso traz prejuízos para as comunidades que têm como objetivo a revitalização de uma língua originária que tem os seus domínios restritos. Surgem conflitos também quando se considera a variação linguística entre as comunidades na hora de produzir os materiais.

De fato, a elaboração e publicação de materiais didáticos de qualidade é parte integrante de uma política linguística que prioriza a revitalização e manutenção da diversidade linguística. No contexto das escolas dos povos Kaiowá e Guarani, por exemplo, a maioria dos alunos tem como língua materna⁹⁷ o Guarani. Os livros didáticos, no entanto, particularmente os fornecidos pelas Secretarias de Educação, não refletem isso (KNAPP & MARTINS, 2016).

Por esses materiais incluem apenas a língua portuguesa, os professores e professoras indígenas precisam traduzir o conteúdo de forma espontânea durante a aula (KNAPP & MARTINS, 2016). Isso inevitavelmente leva a erros de tradução, especialmente porque a teoria e técnica da tradução não faz “parte do currículo dos cursos de formação de professores indígenas” (Ibidem, p. 56). Para garantir então uma

⁹⁵ O conceito de “deslocamento” é explicado na seção 2.1.

⁹⁶ O povo Māori é o povo originário da Nova Zelândia, ou na língua maori, *Aotearoa*.

⁹⁷ O uso do termo “língua materna” é discutido na seção 1.3.

educação de qualidade, é necessário disponibilizar materiais em Guarani, ou pelo menos bilíngues em Guarani e Português.

Além disso, observa-se que o uso da língua materna como “língua de instrução” ao longo do “processo de escolarização” tem como resultado o melhor desempenho dos alunos e alunas (KNAPP & MARTINS, 2016, p. 60). Dito isso, deve-se avaliar a situação linguística de cada escola indígena. Na região de Aquidauana (MS), por exemplo, apresentam-se particularidades nas diferentes comunidades em relação ao uso da língua terena.

Por isso, nas aldeias Cachoeirinha, Lagoinha e Água Branca, onde se usa a língua fora da escola, “tanto os professores quanto os alunos” utilizam o Terena e o Português igualmente durante a aula, independente da matéria (PORTO & GUERRA, 2013, p. 8). Em contrapartida, nas aldeias Lalima, Limão Verde e Aldeinha, onde muitos alunos não têm domínio da língua, as escolas oferecem uma disciplina para ensinar o Terena enquanto “o ensino de todas as demais disciplinas do currículo” acontece em Português (Ibidem, p. 8-9).

Como aponta Silva (2006, p. 391), em algumas comunidades é necessário empregar a língua portuguesa em “uma função de mediação” para facilitar a aquisição da língua originária. A questão é assegurar uma posição da língua na educação como forma de evitar o seu desaparecimento. Porém, mesmo em um programa de educação bilíngue bem-intencionado, se for mal planejado, pode intensificar o processo de perda da língua originária (HINTON, 2001).

Segundo Hinton (2001), são três modelos distintos de educação para a revitalização ou manutenção de línguas minorizadas⁹⁸. A primeira aborda o ensino da língua como disciplina, com base em modelos de ensino de línguas estrangeiras. O lado positivo é que esse modelo tem ajudado a eliminar a vergonha que os alunos sentem da língua, gerando então uma sensação de orgulho em relação a sua língua ancestral⁹⁹. Entretanto, a carga horária é insuficiente para estabelecer “fluência” por falta de oportunidades de interação na língua (HINTON, 2001).

O segundo modelo de educação é de uma educação bilíngue que inclui a língua minorizada ao lado da língua dominante¹⁰⁰ como línguas de instrução. Isso permite que

⁹⁸ O uso do termo “línguas minorizadas” é discutido na seção 1.4.

⁹⁹ O conceito de “língua ancestral” é discutido na seção 1.3.

¹⁰⁰ O uso dos termos “língua minorizada” e “língua dominante” é discutido na seção 1.4.

a língua minorizada seja usada em uma variedade de domínios. Assim, promove-se um bilinguismo “equilibrado”, podendo até gerar neologismos na língua minorizada como resultado dos seus novos usos (HINTON, 2001).

O terceiro modelo, por fim, é de uma escola de imersão que emprega a língua minorizada como a única língua de instrução. Hinton (2001) considera esse terceiro modelo como o ideal, visto que ele maximiza o contato com a língua alvo, incentivando seu uso até em âmbitos fora da sala de aula. No entanto, conforme a legislação em vigor no Brasil¹⁰¹, apenas os dois primeiros modelos são possíveis, pois, ela prevê o uso do Português como ao menos uma das línguas de instrução.

3.6 Desafios para a vitalidade de línguas indígenas em Mato Grosso do Sul.

Além do âmbito escolar, é necessário refletir sobre a dinâmica entre as diferentes línguas presentes nas comunidades indígenas como um todo. Em várias comunidades kaingang¹⁰², por exemplo, casais “decidiram que seus filhos deveriam ser monolíngues em português, devido ao forte preconceito sofrido pela comunidade” (NASCIMENTO et al., 2017, p. 374). Até alguns professores da língua kaingang não comunicavam com seus filhos em Kaingang para “minimizar o preconceito” perpetuado pela sociedade envolvente, contribuindo então para a perda da língua (Ibidem, p. 374).

Outro cenário comum para línguas minorizadas é o “bilinguismo passivo”¹⁰³ em que os integrantes de uma geração entendem a língua, mas geralmente optam por responder na língua dominante nas suas interações com outros falantes da língua minorizada (GROSS, 2007, p. 43, tradução nossa). Isso tende a levar à perda total de falantes na próxima geração. Durante esse processo, é raro que as pessoas percebam que “a sua língua está perdendo espaço até que seja quase tarde demais para reverter o declínio” (GROSS, 2007, p. 42, tradução nossa¹⁰⁴). Por isso, se a política linguística em vigor visa a preservação e manutenção de línguas indígenas de fato, é preciso criar os espaços que incentivam o uso delas nas interações entre pessoas em diferentes âmbitos.

¹⁰¹ Essa legislação é discutida em mais detalhe nos Capítulos I e IV.

¹⁰² O povo Kaingang é um povo indígena dos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

¹⁰³ No original: “passive bilingualism”.

¹⁰⁴ No original: “their language is losing ground until it is almost too late to reverse the decline”.

Outro fator a considerar na dinâmica linguística é a formação de casais. De fato, pode haver casamentos entre pessoas que são falantes de línguas distintas, sejam elas indígenas ou não-indígenas. No Alto Rio Negro, por exemplo, a “exogamia linguística” é uma prática comum, e entre alguns povos, ela é obrigatória (STORTO, 2019, p. 44). Isso significa que uma pessoa não é permitida a se casar com alguém que seja falante da mesma língua¹⁰⁵. Ademais, no Alto Xingu, entre vários povos, se o esposo ou esposa de alguém vier de outra comunidade e seja falante de outra língua, esse esposo ou esposa não será permitido a usar sua língua materna publicamente. Se essa pessoa quiser usá-la, o seu uso será reservado apenas para dentro da própria casa (Ibidem, p. 62).

Isso cria um contexto complexo para levar em consideração ao pensar em estratégias que contemplam o uso de línguas indígenas. Em Mato Grosso do Sul, cabe refletir sobre a realidade do povo Ofaié. Em 2001, entre as 58 pessoas residentes na Terra Indígena Ofaié-Xavante, localizada no município de Brasilândia (MS) e o único território demarcado para o povo Ofaié, apenas quatro casais eram compostos por duas pessoas Ofaié (ISA, 2022a; 2022b). Por outro lado, seis casais eram compostos por uma pessoa Ofaié com alguém do povo Kaiowá, dois casais eram compostos por uma pessoa Ofaié com alguém não-indígena, e três casais eram compostos por duas pessoas Kaiowá. O restante dos residentes eram os filhos desses casais, além dos dois titulares de casa Ofaié que eram viúvos ou solteiros.

Ou seja, ao menos dois-terços das casas na época tinham membros da família que não eram do povo Ofaié. Por consequência, surge a questão de qual língua se deve usar em casa: Ofaié, Kaiowá, Português ou alguma outra. Isso de alguma maneira coloca a língua ofaié em uma posição precária, ainda mais pelo número relativamente pequeno de integrantes do povo. De fato, se não houver com quem falar, a língua não consegue se manter. Cabe pensar então nas estratégias de investimento da comunidade e da sociedade envolvente para assegurar espaço para essas línguas indígenas.

¹⁰⁵ Na verdade, nesse sistema social do Alto Rio Negro, se os dois falarem mais de uma língua, eles podem até falar uma mesma língua, mas não podem compartilhar a língua que seja do seu lado paterno (STORTO, 2019).

3.7 Investimento e apoio para línguas indígenas em Mato Grosso do Sul.

A professora Denise Silva, durante o curso “Lomi: Pluralidade Linguística”¹⁰⁶, indicou algumas possibilidades para conseguir os recursos financeiros necessários para a realização de ações e projetos que visam a revitalização, promoção e fortalecimento de línguas indígenas (IPEDI, 2022c). Entre eles, estão recursos disponíveis por editais, prêmios e fundos de investimento que os municípios e os estados fornecem por meio de instituições públicas. Isso inclui as Secretarias Municipais de Educação e Cultura, Fundações e Secretarias Estaduais de Educação e Cultura, e os Ministérios de Educação e Cultura.

Além disso, há instituições privadas ou mistas, como o Banco do Brasil, Natura e Itaú, que investem nessas ações e projetos através de editais e prêmios. Com o estabelecimento de um instituto de pesquisa ou uma organização da sociedade civil (OSC), é possível estabelecer parcerias técnicas e financeiras com outras instituições. Deve-se também certificar se há recursos disponíveis para a comunidade por conta de ações compensatórias de mineradoras, hidrelétricas e rodovias cujas atividades impactaram a comunidade indígena em questão (IPEDI, 2022c).

Em 2015, por exemplo, o Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (Ipedi)¹⁰⁷ ganhou o Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social que possibilitou a efetivação do projeto “Formação Continuada de Professores para o Trabalho com a Língua, Arte e Cultura Terena”. Um dos seus resultados foi a produção de materiais bilíngues em Terena e Português: o livro “Fábulas de Esopo em Terras Terena” e o material didático “Kalivôno Kálíhúnoe Ike Vó’um”, volumes 1 e 2. Além disso, criou-se o “Kalivono Web”, um glossário online em língua terena (FBB, 2022).

Por certo, o investimento de dinheiro e outros recursos em projetos e ações para a manutenção e fortalecimento da diversidade linguística reflete uma política linguística, por parte das instituições e do Estado, que está alinhada com esses ideais.

¹⁰⁶ Curso organizado pelo Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (Ipedi) e pelo Laboratório de Línguas Originárias, Minorizadas e de Imigrantes (LLOMI), da Fundação Universidade de Rondônia (UNIR), da pró-reitoria de extensão e cultura da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Associação dos Alunos Brasileiros da Universidade de Salamanca (ABS).

¹⁰⁷ O Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (Ipedi) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos “que atua no desenvolvimento de projetos e cursos de cunho cultural, educacional e sócio ambiental, visando beneficiar comunidades e saberes tradicionais” (IPEDI, 2022a).

No entanto, uma política de inclusão de fato engloba, não apenas um esforço para a sobrevivência das línguas, mas a garantia da integridade física e social dos seus falantes.

Um exemplo dessa preocupação com os falantes é de um projeto desenvolvido pelo Ipedi em abril de 2020. Esse projeto incluiu a tradução de informações sobre “boas práticas para combater o coronavírus” para Kadiwéu e Terena, duas das línguas indígenas de Mato Grosso do Sul, com o intuito de “conter o avanço da pandemia” nas comunidades indígenas (TORRES, 2020). Além disso, o instituto disponibilizou o uso da sua plataforma de comunicação para a circulação de informação pelas lideranças e outros membros das comunidades.

Apoio técnico e financeiro também está previsto na legislação brasileira¹⁰⁸ para o desenvolvimento de materiais e conteúdos em línguas indígenas, particularmente materiais didáticos e paradidáticos. Entre as leis que incluem essas previsões estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Planos Nacionais e Estaduais de Educação e Cultura (BRASIL, 1996, 2010, 2014; MATO GROSSO DO SUL, 2014, 2017). Um dos obstáculos à obtenção desse apoio é a falta de orientação para acessá-lo.

Outros empecilhos são a falta de divulgação de informações sobre essas legislações e, por vezes, a própria linguagem empregada na lei. No curso “Lomi: Pluralidade Linguística”¹⁰⁹, o professor Daniel Valério Martins aponta pelo fato que a legislação brasileira usa um Português culto e pouco acessível que complica o processo de reivindicação de direitos e garantias (IPEDI, 2022b).

De fato, para a maior participação de pessoas indígenas, com as suas variadas particularidades linguísticas, seria interessante pensar na produção de traduções das legislações para línguas indígenas e para um Português simples e acessível à população. O próximo capítulo aborda a legislação em vigor no Brasil, destacando os diferentes níveis de jurisdição: federal, estadual e municipal.

¹⁰⁸ Essa legislação é discutida em mais detalhe no Capítulo IV.

¹⁰⁹ Curso organizado pelo Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (Ipedi) e pelo Laboratório de Línguas Originárias, Minorizadas e de Imigrantes (LLOMI), da Fundação Universidade de Rondônia (UNIR), da pró-reitoria de extensão e cultura da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Associação dos Alunos Brasileiros da Universidade de Salamanca (ABS).

CAPÍTULO IV: NORMAS JURÍDICAS PARA LÍNGUAS INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO APLICÁVEL

Para entender o rumo das políticas linguísticas implementadas em Mato Grosso do Sul (MS), especialmente no que diz respeito às línguas indígenas, foram analisadas legislações que teriam efeitos práticos no estado e seus municípios. O levantamento incluiu as normas jurídicas, vigentes e revogadas, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até junho de 2022. Com efeito, a Constituição representa um marco que delimita a transição no Brasil de um modelo de “integração” dos povos originários para um modelo que visa assegurar a autonomia desses povos¹¹⁰.

Como explicado na Introdução¹¹¹, utilizou-se o sistema de busca do ordenamento jurídico do governo federal do Brasil para selecionar a legislação federal para análise (GOVERNO FEDERAL DO BRASIL, 2022). Além da Constituição Federal, a pesquisa abrangeu leis, decretos, medidas provisórias, mensagens, entre outros. Para encontrar a legislação relevante para línguas indígenas, foram usados os termos de busca: “línguas indígenas”; “idiomas indígenas”; “línguas maternas”; “línguas originárias”; “língua indígena”; “idioma indígena”; “língua materna”; e “língua originária”.

Tabela 4. Legislação federal para línguas indígenas por *status* de vigência.

Status de vigência da legislação:	Número de leis encontradas:
Em vigor	8
Altera uma lei anterior	1
Revogada	4
Total de leis a nível federal	13

Fonte: Governo Federal do Brasil (2022)

Entre as legislações federais que fazem referência a línguas indígenas do ano 1988 a junho de 2022, são oito que estão em vigor, como apresentado em Tabela 4. Também consta uma lei que altera uma lei anterior. Esse ponto é importante destacar porque demonstra como o pensamento político pode mudar com o tempo. Portanto,

¹¹⁰ Essa trajetória histórica é discutida no Capítulo I.

¹¹¹ Discute-se a metodologia com mais detalhe na Introdução.

necessitam modificações à legislação anterior para melhor alinhar as ideias e os objetivos da época. Outro sinal dessas mudanças são as quatro leis que foram revogadas. Assim, foram 13 legislações que contemplam de alguma forma as línguas indígenas.

As mensagens não foram incluídas na contagem, pois elas têm como efeito o veto e, portanto, não criam normas legislativas de fato. Entretanto, por essas mensagens revelarem uma política linguística implícita do Estado, foram consideradas para discussão na próxima seção.

Tabela 5. Temas das políticas públicas para línguas indígenas e o número de leis federais que as abordam.

Temas das políticas públicas:	Número de leis encontradas:
Diagnóstico da situação linguística	1
Educação	12
Pesquisas (não-pedagógicas)	1
Preservação e promoção	4
Tradução, interpretação e meios de comunicação	3

Fonte: Governo Federal do Brasil (2022)

Ao investigar as instâncias em que línguas indígenas são mencionadas nos diferentes tipos de legislação, foram constatados cinco temas gerais. Em seguida, como ilustra Tabela 5, determinou-se quantas das 13 legislações abordam cada tema. O que sobressaiu foi o tema “Educação” que contou com 12 dessas 13 legislações fazendo alguma referência ou previsão em relação a questões educativas. Isso inclui a produção de material didático e paradidático, a garantia de ensino-aprendizagem em língua(s) indígena(s), o desenvolvimento de ações, projetos e programas para fortalecer e valorizar as línguas indígenas no âmbito escolar, e a garantia de apoio técnico e financeiro para esses fins.

O tema “Preservação e promoção” foi observado em quatro das 13 legislações. Isso abrange qualquer previsão que visa a manutenção, valorização, preservação, fortalecimento, difusão ou promoção das línguas indígenas de forma geral, e não apenas na sala de aula. O tema “Tradução, interpretação e meios de comunicação”, por sua vez,

apareceu em três das 13 legislações federais. Esse tema engloba as garantias a tradução de livros e documentos para línguas indígenas, o uso de intérprete, a produção de documentos em línguas indígenas ou o uso de meios de comunicação de massa que empregam línguas indígenas.

O tema “Pesquisas (não-pedagógicas)” contou com apenas uma citação entre as 13 legislações analisadas. Isso inclui qualquer incentivo a pesquisa que não seja pesquisa diretamente ligada ao processo pedagógico. O tema “Diagnóstico da situação linguística”, que abrange as iniciativas para avaliar a realidade linguística das línguas indígenas no Brasil, também foi observado somente uma vez.

Para analisar a legislação a nível estadual, consultou-se o sistema de busca do ordenamento jurídico estadual de Mato Grosso do Sul por meio do site da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MATO GROSSO DO SUL, 2022). Além das leis e decretos estaduais, foi analisada a Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul. Para encontrar a legislação relevante às línguas indígenas, utilizou-se os termos de busca: “línguas”; “língua”; “idiomas”; e “idioma”. O uso de termos mais gerais foi possível pela quantidade menor de normas legais a nível estadual.

Tabela 6. Legislação estadual para línguas indígenas por *status* de vigência.

<i>Status</i> de vigência da legislação:	Número de leis encontradas:
Em vigor	12
Altera uma lei anterior	1
Revogada	2
Total de leis a nível estadual	15

Fonte: Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul (2022)

No mesmo recorte de tempo que foi aplicado a nível federal, foram constatados um total de 15 legislações estaduais que abordam questões relacionadas a línguas indígenas, como ilustra Tabela 6. Entre essas 15 legislações, 12 delas se encontram em estado de vigência e duas já foram revogadas. Além disso, incluiu-se uma lei que altera uma lei anterior.

Tabela 7. Temas das políticas públicas para línguas indígenas e o número de leis estaduais que as abordam.

Temas das políticas públicas:	Número de leis encontradas:
Diagnóstico da situação linguística	0
Educação	12
Pesquisas (não-pedagógicas)	1
Preservação e promoção	4
Tradução, interpretação e meios de comunicação	0

Fonte: Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul (2022)

Para avaliar as características das políticas públicas encontradas na legislação estadual, foram utilizados os mesmos cinco temas gerais que se observou na legislação federal. Isso porque nenhum tema novo surgiu com esse levantamento. Novamente, constata-se na Tabela 7 que o tema “Educação” sobressaiu entre os demais, sendo que 12 das 15 legislações mantêm alguma previsão sobre questões educativas em relação às línguas indígenas.

O tema “Preservação e promoção” foi mencionado em quatro das 15 legislações estaduais. Vale lembrar que isso inclui apenas as garantias mais abrangentes que visam a manutenção, valorização, preservação, fortalecimento, difusão ou promoção das línguas indígenas em âmbitos que não são diretamente ligados à escola. O tema “Pesquisas (não-pedagógicas)” foi abordada uma vez, e os temas “Tradução, interpretação e meios de comunicação” e “Diagnóstico da situação linguística” não foram tratados nenhuma vez a nível estadual.

Portanto, em ambos os níveis de legislação avaliados, percebe-se que há uma tendência na legislação federal e estadual de contemplar políticas públicas para línguas indígenas que levam em consideração o âmbito escolar. De fato, mais de 92% das leis federais abordam esse tema, e 80% das estaduais. Em contrapartida, o segundo tema mais tratado é sobre “Preservação e promoção” onde aparece em menos de 31% das leis federais, e menos de 27% das estaduais. Os outros temas então surgem ainda menos. Desse modo, esses dados apontam para uma certa lacuna nas políticas públicas do Estado que falham em responder às demandas e às necessidades dos falantes de línguas indígenas para além da educação, como discutido nos Capítulos I e III.

Na próxima seção, foram selecionadas algumas legislações para discussão. O intuito é que essas sejam representativas das políticas linguísticas atuais que o país e o estado oficialmente visam implementar. Por isso, foca-se nas legislações ainda vigentes até a realização do levantamento em junho de 2022. Houve uma tentativa também de evitar fazer referência a mais de uma norma que prevê as mesmas medidas, particularmente quando isso resultaria em repetições de uma mesma linguagem, sem que haja alguma contribuição distinta.

4.1 Legislação para línguas indígenas no âmbito escolar em Mato Grosso do Sul e no Brasil.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura aos povos indígenas o uso das suas “línguas maternas”¹¹² no ensino fundamental como línguas adicionais à portuguesa, previsto no 2º parágrafo do Art. 210 (BRASIL, 1988). A única outra instância em que as línguas indígenas são mencionadas na Constituição Federal é no Art. 231 em que:

São reconhecidos aos índios¹¹³ sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

A Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul (MS), promulgada em 5 de outubro de 1989, no Art. 249, também “reconhece as nações indígenas de seu território, assegurando-lhes modos de vida próprios, respeitando sua cultura e sua língua” (MATO GROSSO DO SUL, 1989). Porém, a Constituição Estadual de MS continua no parágrafo único do Art. 249 para afirmar que compete ao poder público “organizar programas de estudos e de pesquisa de idiomas” indígenas na tentativa de preservá-los e valorizá-los.

Dessa forma, as Cartas Magnas já apontam para um rompimento com a política linguística do Estado que tinha como objetivo a “integração” dos povos indígenas à “comunhão nacional”, visando um país monolíngue e homogêneo, como discutido no

¹¹² O uso do termo “língua materna” é discutido na seção 1.3.

¹¹³ O uso do termo “índio” é uma convenção ultrapassada. Deve-se usar então o termo “indígena” para se referir a esses povos como discutido na seção 1.5.

Capítulo I. Por certo, revela-se uma política que tem a intenção de contribuir para a manutenção da diversidade linguística dos povos originários.

Ademais, a Emenda Constitucional nº 54, de 11 de setembro de 2012, que alterou o Art. 251 da Constituição Estadual, garante às comunidades indígenas o uso das suas “línguas maternas” na educação básica, ao lado do Português, assim como seus “processos próprios de aprendizagem” (MATO GROSSO DO SUL, 2012). Vale notar que essa previsão seria para a educação básica, e não apenas para o ensino fundamental, como previsto na Constituição Federal. Além disso, essa emenda dá preferência para a contratação de “professores indígenas habilitados”.

Essa habilitação, no contexto de Mato Grosso do Sul, pode vir por meio do curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”¹¹⁴, estabelecido em 2006 e “voltado para a formação de professores indígenas” dos povos Guarani e Kaiowá (UFGD, 2022). Esse inclui “habilitações em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza” (UFGD, 2022). A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana, também oferece um curso de Licenciatura Intercultural Indígena para docência nas “séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio”, dessa vez, voltado para os “Povos do Pantanal”¹¹⁵ (UFMS, 2022).

Aliás, o “Curso de Normal Médio Intercultural Indígena Povos do Pantanal”¹¹⁶ possibilita a habilitação em educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, atendendo candidatas e candidatos dos povos “que compõem o Território Etnoeducacional Povos do Pantanal, a saber: Atikum, Guató, Kinikinau, Kadiwéu, Ofaié e Terena” (SED, 2021; 2022). O Curso Normal Médio Intercultural Indígena “Ára Verá”¹¹⁷, por sua vez, está voltado para os povos Guarani e Kaiowá do Território Etnoeducacional Cone Sul (SED, 2019; 2020).

Esses cursos surgiram como resposta às demandas por parte de membros das diferentes comunidades indígenas do estado. Assim, auxiliam na formação de

¹¹⁴ A Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” é um dos cursos da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), junto com a Licenciatura em Educação do Campo e a Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (UFGD, 2021).

¹¹⁵ O termo “Povos do Pantanal” se refere ao Território Etnoeducacional, discutido na seção 2.4.

¹¹⁶ Esse curso é organizado pela Secretaria de Estado de Educação (SED), por intermédio do Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul (CEFPI-MS).

¹¹⁷ Esse curso é organizado pela Secretaria de Estado de Educação (SED), por intermédio do Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul (CEFPI-MS).

professores e professoras indígenas capacitados para atuar como docentes em escolas indígenas. Em 2009, estabeleceu-se, a nível nacional, a Educação Escolar Indígena por meio do Decreto Federal nº 6.861, de 27 de maio de 2009, organizando-a em diferentes Territórios Etnoeducacionais¹¹⁸. A Educação Escolar Indígena tem como um dos seus objetivos o “fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena”, como descreve o inciso II do Art. 2º (BRASIL, 2009). Isso significa que todas as línguas indígenas devem ser contempladas em projetos de revitalização e fortalecimento, independentemente da sua “vitalidade”¹¹⁹.

O inciso III do Art. 4º do mesmo decreto prevê o “ensino ministrado nas línguas maternas”, que implica que o uso da língua indígena não deve ser apenas em uma matéria isolada. Ademais, o inciso V do Art. 2º estabelece como objetivo a “elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado”. Mais especificamente, isso deve incluir a produção e publicação de material didático e paradidático “em versões bilíngües¹²⁰, multilíngües¹²¹ ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa”, como determina o Art. 10 (BRASIL, 2009).

O Decreto Estadual nº 10.734, de 18 de abril de 2002, antes do estabelecimento da Educação Escolar Indígena em nível nacional, cria na educação básica a categoria de Escola Indígena dentro do Sistema Estadual de Ensino em MS. Com essa categoria, pretende-se proporcionar uma “educação escolar intercultural e bilíngüe” que contempla a valorização das culturas indígenas e a “afirmação de sua diversidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2002).

Com a criação de instituições e formas de organização que contemplam as especificidades linguísticas das comunidades indígenas no âmbito escolar, observa-se uma política linguística, a nível federal e estadual, que promove a persistência da diversidade linguística desses povos por meio de processos de ensino-aprendizagem distintos. A Lei Estadual nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, por exemplo, no parágrafo único do Art. 50, já garantia o uso das “línguas maternas” nas escolas

¹¹⁸ Os Territórios Etnoeducacionais são discutidos na seção 2.4.

¹¹⁹ A “vitalidade” das línguas indígenas é discutida no Capítulo II.

¹²⁰ Escrito com trema no texto original.

¹²¹ Escrito com trema no texto original.

indígenas da educação básica no Sistema Estadual de Ensino de MS antes da inclusão da Emenda na Constituição Estadual de MS (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

Essa mesma lei, no inciso III do Art. 90, entende o ensino ministrado nas línguas indígenas como “uma das formas de preservação e resgate da cultura” dos diversos povos (MATO GROSSO DO SUL, 2003). Desse modo, afirma-se uma correlação entre a manutenção da língua e o fortalecimento da cultura. Por isso, no Art. 92, ao garantir o “ensino intercultural e multilíngue”, essa lei objetiva a “afirmação e manutenção de sua diversidade” (Ibidem).

Cabe mencionar que na seleção do Banco Reserva de Profissionais para a Função Docente Temporária pelo Decreto Estadual nº 15.298, de 23 de outubro de 2019, com o acréscimo feito pelo Decreto Estadual nº 15.309, de 12 de novembro de 2019, os professores indígenas que têm “conhecimento da língua indígena” e “das práticas culturais” do povo, como diz o Art. 18-A, não precisam se submeter ao processo seletivo para atuação em escolas estaduais indígenas (MATO GROSSO DO SUL, 2019a; 2019b). Assim, a política que fica implícita tem como intuito assegurar a presença de línguas indígenas e as práticas culturais específicas nas escolas indígenas do estado.

A Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecido como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assegura a utilização de línguas indígenas dentro de suas comunidades no ensino fundamental no 3º parágrafo do Art. 32, assim como na Constituição (BRASIL, 1996). No entanto, pelo 3º parágrafo do Art. 35-A, inclui-se também o ensino médio. A inclusão do ensino médio, foi promovida por alterações na LDB pela Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Isso demonstra um afastamento no pensamento político do modelo de bilinguismo de transição, que usa a língua apenas como ferramenta para a assimilação cultural. Dessa maneira, implementa-se uma política que promove de fato a diversidade linguística e um bilinguismo, ou multilinguismo, mais equilibrado.

O Art. 78 da mesma lei, além de prever uma “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, tem como objetivo: “proporcionar [...] a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; [e] a valorização de suas línguas e ciências” pelo inciso I (BRASIL, 1996). Assim, estabelece-se uma associação entre a memória, identidade, língua e conhecimento, aspectos que são

essenciais para manter a unidade de um povo. O Art. 79, por sua vez, visa proporcionar apoio técnico e financeiro à educação intercultural indígena pelos recursos da União (BRASIL, 1996).

O Projeto de Lei nº 5.954, de 11 de julho de 2013, pretendia alterar a LDB para garantir o uso de línguas indígenas não apenas na educação básica, mas também no “ensino profissionalizante” e no ensino superior (BRASIL, 2013). Isso teria sido um marco importante na implementação de uma política linguística que visa a promoção da diversidade, abrangendo todos os níveis do sistema educativo. Porém, o Projeto de Lei foi vetado pela Mensagem nº 600, de 29 de dezembro de 2015, enviada pela então Presidente da República, Dilma Rousseff (BRASIL, 2015).

A justificativa pelo veto foi devido à “obrigação demasiadamente ampla e de difícil implementação por conta da grande variedade de comunidades e línguas indígenas no Brasil” (BRASIL, 2015). O que fica implícito é que o Estado valoriza a diversidade existente no país, mas que há um limite em termos de recursos que o Estado está disposto a investir para a sua manutenção e fortalecimento.

Em contrapartida, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de 10 (dez) anos, ao considerar o contexto dos “territórios étnico-educacionais” na educação escolar, busca implementar estratégias que “levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade” com “consulta prévia e informada”, como diz o 4º parágrafo do Art. 7º (BRASIL, 2014).

Para a alfabetização especificamente, está previsto na Estratégia 5.5 a “produção de materiais didáticos específicos” que “considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas” (BRASIL, 2014). Para a educação básica, está assegurada na Estratégia 7.26 a preservação da identidade cultural dos povos e “a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas” (Ibidem).

É interessante notar que o PNE garante o uso das línguas indígenas apenas nos “anos iniciais” da educação, mas vale lembrar que a nível nacional a inclusão do ensino médio no LDB ocorreu por alteração só em 2017. Isso em contraposição ao estado de Mato Grosso do Sul que no seu Sistema Estadual de Ensino já garantia o ensino em línguas indígenas em 2003 e no estado como um todo pela Emenda Constitucional nº 54

em 2012. O PNE também prevê na Estratégia 7.27 o desenvolvimento de “currículos e propostas pedagógicas específicas” que fortalecem as “práticas socioculturais e [a] língua materna de cada comunidade indígena” (BRASIL, 2014).

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS), aprovado pela Lei Estadual nº 4.621 em 22 de dezembro de 2014, com vigência de 10 (dez) anos, destaca pela Diretriz X no Art. 2º a promoção de “respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (MATO GROSSO DO SUL, 2014). Assim como no PNE, o Plano Estadual prevê nas suas Estratégias 5.12 e 5.13 a produção de “materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos” para indígenas e “o uso da língua materna pelas comunidades indígenas” na alfabetização (Ibidem).

O que causa estranheza é que na Estratégia 7.38.3 afirma-se “a oferta bilíngue da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” para as comunidades indígenas, mas não inclui nisso os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, algo que já estava garantido na Constituição do estado desde 2012. Assim, surgem dúvidas sobre as prioridades de fato do poder público e até que ponto as políticas públicas estabelecidas em outras instâncias estão sendo implementadas na prática.

Por outro lado, o PEE-MS, estabelece na Estratégia 12.12 o objetivo de criar cursos de “pedagogia bilíngue para atendimento” às comunidades indígenas (MATO GROSSO DO SUL, 2014). A Estratégia 16.11 também prevê “a inclusão de requisitos referentes às particularidades culturais [...], especialmente as linguísticas” nos “concursos para a educação indígena” (MATO GROSSO DO SUL, 2014). O Decreto Estadual “E” nº 23, de 16 de abril de 2008, por sua vez, visa a produção e distribuição de “materiais didáticos e pedagógicos para o ensino da língua e cultura indígenas” na Proposta 7.2 (MATO GROSSO DO SUL, 2008).

Em contrapartida a essas legislações que, de uma forma ou outra, têm a intenção de manter a diversidade linguística, a Lei Estadual nº 5.820, de 29 de dezembro de 2021, no seu Art. 1º torna “obrigatória a utilização da norma culta da Língua Portuguesa nos instrumentos de aprendizagem utilizados no ambiente escolar, nos documentos oficiais e na confecção de materiais didáticos” (MATO GROSSO DO SUL, 2021). Esse tipo de imposição remete à política linguística promovida pelo Marquês de Pombal, discutido na seção 1.2, que visava reduzir a diversidade linguística em território

brasileiro, tornando obrigatório o uso e ensino do Português “nos moldes da gramática portuguesa vigente na Corte” (MARIANI, 2003, p. 78).

De fato, o Art. 1º esclarece que esta seria uma “forma de padronização do idioma oficial do país”. Se essa lei for seguida, ela impossibilitaria o ensino e aplicação de modelos que valorizam e difundem a diversidade da língua portuguesa. Vale lembrar que a diversificação é algo natural das línguas, ocorrendo ao longo do tempo em regiões e classes sociais diversas, tema bastante explorado na Sociolinguística. Como afirma Martelotta (2011, p. 47), “qualquer atitude de valorizar uma variação em detrimento de outra implica critérios de natureza sociocultural, e não critérios lingüísticos¹²²”.

Por certo, o que é considerado “culto” ou “correto” geralmente reflete “o modo como utilizam a língua os falantes de classes sociais privilegiadas, que habitam as regiões mais importantes do país” (MARTELOTTA, 2011, p. 47). Dessa forma, a Lei Estadual nº 5.820/2021 só serve para reforçar o privilégio dessa minoria elitizada. Ademais, ela é de certa forma desnecessária, pois a norma culta já é imposta implicitamente dentro dos ambientes escolares e institucionais. Isso porque é preciso o seu uso para conseguir respeito e legitimidade nesses meios. O interessante é que o parágrafo único do Art. 1º da mesma lei ainda contempla o direito do uso de línguas indígenas no ambiente escolar das comunidades indígenas (MATO GROSSO DO SUL, 2021).

4.2 Legislação para línguas indígenas em outros âmbitos de Mato Grosso do Sul e do Brasil.

Fora desse ambiente escolar, o Plano Nacional de Cultura (PNC), aprovado pela Lei Federal nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010, com duração de 12 (doze) anos, tem como objetivo no inciso VI do Art. 3º resguardar “as línguas e cosmologias indígenas” como uma forma de “preservação do patrimônio cultural brasileiro”, competindo ao poder público realizá-lo (BRASIL, 2010b). Para isso, o PNC busca na Estratégia 2.1.7 “[m]apear, preservar, restaurar e difundir os acervos históricos das culturas [...] indígenas”, em especial valorizando a sua tradição oral e expressão escrita nas línguas indígenas (Ibidem).

¹²² Escrito com trema no texto original.

Além disso, está previsto nas Estratégias 2.6.2 e 2.6.3 do PNC a realização de ações e a criação de programas para o registro, preservação, proteção e promoção de línguas indígenas, estimulando, portanto, “a produção e a tradução de documentos nesses idiomas” (BRASIL, 2010b). Desse modo, o PNC reflete uma política linguística que sai do contexto do sistema educativo e visa assegurar um lugar para as línguas indígenas na Literatura e na Comunicação.

O Plano Estadual de Cultura de Mato Grosso do Sul (PEC/MS), instituído pela Lei Estadual nº 5.148, de 27 de dezembro de 2017, com vigência de 10 (dez) anos, tem como objetivo, no inciso II do Art. 3º, “valorizar e difundir a diversidade cultural, étnica e regional sul-mato-grossense, em especial as vertentes indígenas” (MATO GROSSO DO SUL, 2017). Ademais, no inciso VI do Art. 4º, em linguagem semelhante ao PNC, o PEC/MS considera como competência do poder público a garantia da “preservação do patrimônio cultural sul-mato-grossense”, contemplando as línguas indígenas como parte desse patrimônio (Ibidem).

Assim como no PNC, o PEC/MS busca na Estratégia 2.1.6 “[m]apear, preservar e difundir os acervos históricos das culturas indígenas”, valorizando a sua tradição oral e a expressão escrita das suas línguas. Mesmo com toda essa repetição de linguagem entre o PNC e o PEC/MS, o que está nitidamente ausente é a inclusão da produção e tradução de documentos em línguas indígenas como objetivo e estratégia do Plano Estadual.

A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, de 1989, promulgada no Brasil em 19 de abril de 2004, assim como em outras legislações, garante o ensino “às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena” no Art. 28, inciso 1. O mesmo inciso até prevê que as autoridades competentes efetuem “consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo” (BRASIL, 2019a).

A Convenção também obriga essas autoridades a adotarem disposições para a preservação e promoção do desenvolvimento e prática das línguas indígenas de forma geral no inciso 3 do Art. 28 (BRASIL, 2019a). Além disso, assegura-se a distribuição de “traduções escritas e [a] utilização dos meios de comunicação de massa nas línguas desses povos” pelo governo a fim de passar informações para os povos indígenas sobre seus direitos e obrigações como cidadãos e cidadãs no Art. 30, incisos 1 e 2 (Ibidem).

Ademais, a Convenção nº 169/1989 determina no Art. 12 que medidas sejam tomadas para disponibilizar serviços de intérprete para “garantir que os membros desses povos possam compreender e se fazer compreender em procedimentos legais” no interesse de assegurar os direitos dos povos indígenas (BRASIL, 2019a). Isso foi cumprido parcialmente pela implementação da Resolução nº 287/2019 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ)¹²³.

Como atesta a discussão das legislações vigentes no país e no estado, há uma tendência por parte do poder público de focar no âmbito escolar quando se elabora políticas públicas relativas às línguas indígenas. Até nesses contextos surgem algumas inconsistências que coloca em questão se o Estado visa de fato manter e fortalecer a diversidade linguística desses povos.

Não se deve ignorar, no entanto, as previsões, mesmo que poucas, que visam a produção de conteúdo em línguas indígenas, inclusive por meios de comunicação de massa, assim como as garantias à tradução e interpretação. Cabe discutir então as normas jurídicas implementadas por alguns municípios em Mato Grosso do Sul para refletir sobre as possibilidades de políticas públicas mais abrangentes.

4.3 Políticas linguísticas para línguas indígenas em Municípios de Mato Grosso do Sul.

Na discussão das legislações a nível federal e estadual, ficou nítida a escassez de políticas públicas que assegurem direitos linguísticos para falantes de línguas indígenas fora da escola e dos meios acadêmicos. De fato, elas geralmente se limitam ao processo de ensino-aprendizagem e a elaboração de material didático e paradidático. Algumas legislações até que garantem a produção literária e documental, assim como o acesso à intérpretes e tradutores, mas ainda são poucas. Por outro lado, no nível do município, observe-se tentativas de garantir o uso de línguas indígenas em outros domínios.

Pela Lei Municipal nº 848, de 18 de maio de 2010, Tacuru (MS)¹²⁴ se tornou o segundo município no Brasil, e o primeiro de Mato Grosso do Sul, a adotar uma língua indígena como cooficial juntamente com a língua portuguesa, concedendo esse *status* ao Guaraní no Art. 1º. Assegura-se também, no Art. 3º, a valorização das “variedades da

¹²³ A Resolução nº 287/2019 do CNJ é discutida na seção 1.6.

¹²⁴ Para localizar o município de Tacuru (MS), cabe se referir ao mapa na seção 2.3, p. 50.

língua guarani”, inclusive Kaiowá, Mbya e Ñandeva. Além disso, afirma-se, no Art. 4º, que ninguém “pode ser discriminado por razão da língua co-oficial¹²⁵” (TACURU, 2010, p. 1).

Pelo reconhecimento de uma língua como cooficial, já se concede um valor simbólico a ela, resultando em um certo prestígio adquirido. A Lei nº 848/2010 particularmente se destaca por se atentar às variedades existentes da língua guarani, às vezes consideradas línguas distintas, demonstrando uma valorização da sua diversidade. Ainda mais marcante é que no parágrafo 1º do Art. 2º dessa lei, determina-se o uso do Guarani para “prestar serviços públicos básicos de atendimento na área de saúde” (TACURU, 2010, p. 1).

Dessa forma, percebe-se a disposição do poder público municipal a responder às demandas de falantes de línguas indígenas, que muitas vezes se resume em “acesso a serviços públicos na sua língua” (IPHAN, 2014). Assim, implementa-se uma política linguística inclusiva. No entanto, é preciso mencionar que o *caput* do Art. 2º diz que a lei “autoriza o município” a prestar esses serviços (TACURU, 2010, p. 1). Fica ambíguo então se esse serviço linguístico é garantido ou não.

O parágrafo 2º do mesmo artigo também prevê a divulgação em Guarani de “campanha[s] de prevenção de doenças, bem como de tratamento” (TACURU, 2010, p. 1). O parágrafo 3º, por sua vez, visa “[i]ncentivar e apoiar o aprendizado e o uso da língua co-oficial¹²⁶ nas escolas municipais e nos meios de comunicação” (Ibidem, p. 1). Portanto, abre-se espaço para a língua guarani em vários âmbitos. O que chama mais atenção é que parece que o município tem a intenção de promover e disseminar a língua para além dos seus falantes indígenas. Com efeito, incentivando o ensino do Guarani nas escolas municipais deve incluir não-falantes, sejam esses indígenas ou não-indígenas.

Miranda (MS)¹²⁷ é outro município com uma língua indígena como cooficial ao lado do Português. Pela Lei Municipal nº 1.382, de 12 de abril de 2017, estabelece-se Terena como língua cooficial no parágrafo único do Art. 1º. O 1º parágrafo do Art. 2º em seguida obriga o município a “incentivar e apoiar o aprendizado e o uso da língua” nas escolas indígenas (MIRANDA, 2017, p. 1). Isso, portanto, difere do que a legislação

¹²⁵ Escrito com traço no texto original.

¹²⁶ Escrito com traço no texto original.

¹²⁷ Para localizar o município de Miranda (MS), cabe se referir ao mapa na seção 2.3, p. 50.

prevê no município de Tacuru (MS), pois, restringe o ensino e o uso da língua terena a apenas os alunos e alunas indígenas. Vale lembrar também que essa garantia já está prevista nas legislações estaduais e federais como discutido na seção 4.1.

O Art. 6º da Lei nº 1.382/2017 assegura às comunidades indígenas “a utilização da sua língua materna” no ensino fundamental (MIRANDA, 2017, p. 2). Essa garantia também está prevista a nível federal e estadual, mas o que causa estranheza é que a garantia nessa lei municipal é mais restrita. Por certo, o estado de MS assegura às comunidades indígenas o uso de línguas indígenas na educação básica, que inclui o ensino médio, desde 2012, sendo esta previsão incluída pela legislação federal desde fevereiro de 2017¹²⁸. Em relação à educação, essa lei municipal parece ter um valor mais simbólico do que prático.

Apesar disso, é interessante notar que além do Art. 3º que afirma que não “poderá haver discriminação em razão da língua oficial ou co-oficial¹²⁹ que use”, o Art. 4º determina que haja respeito por parte de pessoas jurídicas, “na sua atividade no município, [...] sob pena da Lei” (MIRANDA, 2017, p. 1). Assim, o município se compromete a proteger os direitos linguísticos dos falantes de Terena.

Entre as motivações para a cooficialização de Terena em Miranda (MS), citou-se, na justificativa, quando a lei ainda tramitava como Projeto de Lei, a população significativa de mais de 8.200 pessoas terena no município na época apresentada, como incentivo da cooficialização (MIRANDA, 2017, p. 9). Notou-se também a importância da participação dos Terena no comércio e na vida social e cultural do município (Ibidem, p. 10).

Com as alterações da Lei nº 1.382/2017 pela Lei Municipal nº 1.417, de 7 de outubro de 2019, amplia-se as garantias conferidas à língua terena no município de Miranda (MS). Ao Art. 2º, acrescenta-se o parágrafo 2º que autoriza o “poder público municipal a prestar os serviços públicos básicos de atendimento ao público nas repartições públicas na língua oficial e na língua co-oficial¹³⁰, oralmente e por escrito” (MIRANDA, 2019, p. 1). Vale ressaltar que isso parece compreender todos os serviços públicos e não apenas os serviços na área de saúde como em Tacuru (MS) com a língua guarani.

¹²⁸ Discute-se essa legislação na seção 4.1.

¹²⁹ Escrito com traço no texto original.

¹³⁰ Escrito com traço no texto original.

O parágrafo 3º, também acrescentado ao Art. 2º, autoriza o poder público do município “a produzir a documentação pública, bem como as campanhas publicitárias institucionais” em Terena, assim como em Português (MIRANDA, 2019, p. 2). Além disso, o parágrafo 4º afirma que são “válidas e eficazes todas as atuações administrativas feitas” nas línguas terena e portuguesa.

Ao incluir previsões sobre a possibilidade de uso da língua terena nos diferentes âmbitos da vida pública, o município demonstra a sua preocupação com a língua como algo vivido e com os direitos dos seus falantes. Implementa-se uma política linguística que valoriza a diversidade para além do simbólico. De fato, como afirma a justificativa apresentada quando ainda tramitava como Projeto de Lei, visava-se garantir o pleno exercício da cidadania de todos e todas (MIRANDA, 2019, p. 6).

O município de Amambai (MS)¹³¹ é um caso ambíguo, pois a Lei Municipal nº 2.457, de 28 de agosto de 2015, autoriza no Art. 1º “o Poder Executivo Municipal a instituir como segunda língua oficial [...] a língua guarani” (AMAMBAI, 2015, p. 1). Porém, ao autorizar o “Poder Executivo Municipal” a instituir a língua guarani como uma língua oficial, fica ambíguo se ela passa a ser de fato uma língua oficial do município ou não. Outras leis municipais que cooficializam línguas geralmente contêm uma linguagem mais objetiva e clara.

De qualquer forma, justifica-se a escolha da língua guarani como candidata a língua cooficial de Amambai (MS), no parágrafo único do mesmo artigo, por esse município contar com “mais de 25%” da sua população composta por pessoas dos povos Guarani e Kaiowá, sem mencionar os paraguaios e seus descendentes residentes, como diz o Art. 2º (AMAMBAI, 2015, p. 1). O parágrafo 2º do Art. 2º, por sua vez, prevê que o município preste “serviços básicos de atendimento nas áreas de saúde, assistência social e educação” em Guarani (Ibidem, p. 1). Assim, expande no que está previsto na legislação em Tacuru (MS).

Ademais, o parágrafo 3º do mesmo artigo repete a linguagem na legislação de Tacuru (MS), autorizando o município a utilizar o Guarani em “campanha[s] de prevenção de doenças, bem como tratamento” (AMAMBAI, 2015, p. 1). Também em consonância com a legislação em Tacuru (MS) o Art. 3º incentiva e apoia “o aprendizado e o uso da segunda língua oficial guarani nas escolas municipais e nos

¹³¹ Para localizar o município de Amambai (MS), cabe se referir ao mapa na seção 2.3, p. 50.

meios de comunicação” (AMAMBAI, 2015, p. 2). O Art. 4º então proíbe a discriminação “por razão do uso” de Guarani, prevendo a sua valorização (Ibidem, p. 2). Caso seja possível implementá-la, a Lei nº 2.457/2015 de Amambai (MS) seria um passo importante para os falantes do Guarani no município.

O primeiro município do país a cooficializar uma língua indígena, como mencionado no Capítulo I, foi São Gabriel da Cachoeira no estado do Amazonas quando este declarou três línguas originárias: Baniwa, Nheengatu e Tukano como cooficiais por meio da Lei Municipal nº 145 de 2002 (SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, 2002). Em 2017, o mesmo município acrescentou a língua yanomami a essas três. O município de Tocantína (TO), por sua vez, estabeleceu em 2012 o Akwê-Xerente como cooficial (PAULO, 2021).

Nos municípios de Bonfim (RR) e Cantá (RR), foram cooficializadas as línguas macuxi e wapichana em 2014 e 2015, respectivamente. Em 2019, São Félix do Xingu (PA) concedeu esse *status* à língua mebêngôkre, também conhecida como Kayapó, e o município de Barra do Corda (MA) o fez em 2020 com a língua tenetehara, também chamada de Guajajara. Ademais, em 2020, Tikuna se tornou cooficial em Santo Antônio do Içá (AM), e o “Tupi-nheengatu” em 2021 em Monsenhor Tabosa (CE) (PAULO, 2021).

Isso significa que ao lado da língua portuguesa, são pelo menos 13 línguas indígenas¹³² que são cooficiais em 10 municípios diferentes no Brasil segundo um levantamento em agosto de 2021 (PAULO, 2021). Ademais, constam nos dados do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) os municípios de Uiramutã (RR) com a língua ingaricó e Mauês (AM) com a língua satarémawé, mas sem citar a legislação que teria concedido esse *status* a essas línguas. Essa contagem também exclui Amambai (MS) onde o *status* do Guarani ficou duvidoso.

Está em tramitação na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) Federal 3.074, apresentado por Dagoberto Nogueira (PDT/MS) no dia 22 de maio de 2019. Se for aprovado, todos os municípios do Brasil “que possuem comunidades indígenas” teriam como cooficiais as línguas originárias das comunidades presentes na sua jurisdição ao lado do Português, como diz o Art. 2º (BRASIL, 2019c, p. 1). Por consequência, pelo menos 29 dos 79 municípios do estado de Mato Grosso do Sul

¹³² Francamente, ficou ambíguo se “Tupi-nheengatu” em Monsenhor Tabosa (CE) seria uma língua distinta ou uma variedade de Nheengatu, que é cooficial no município de São Gabriel da Cachoeira (AM).

passariam a ter alguma língua indígena como cooficial por estes terem comunidades indígenas no seu território (SECIC/MS, 2022; ISA, 2022b). No caso de Aquidauana (MS)¹³³, por exemplo, se supõe que a língua terena se tornaria cooficial, e que em Porto Murtinho (MS)¹³⁴ a língua cooficial seria a língua kadiwéu.

Os povos indígenas em Mato Grosso do Sul que se beneficiariam se o PL 3.074/2019 for aprovado são: os Guarani (Ñandeva), Guató, Kadiwéu, Kaiowá, Kinikinau, Ofaié e Terena (CHAMORRO & COMBÈS, 2015). Além desses povos, dependendo de como o PL for implementado, poderia incluir os Atikum, Kamba, Chamacoco e Ayoreo (CHAMORRO & COMBÈS, 2015). Como elaborado no parágrafo 1º do Art. 2º do PL, esse reconhecimento garantiria “a prestação de serviços e a disponibilização de documentos públicos pelas instituições públicas” nas línguas cooficiais do município em questão (BRASIL, 2019c, p. 1). Também no Art. 3º seria assegurado o “pleno uso público da própria língua” (BRASIL, 2019c, p. 1).

Na “Justificação”¹³⁵ desse Projeto de Lei, busca-se “dar visibilidade” às comunidades indígenas do Brasil. Entende-se que seria uma maneira de salvaguardar a diversidade linguística e cultural do país. Segundo a “Justificação”, o PL especialmente tem como objetivo garantir os direitos linguísticos dos povos indígenas do país e lutar contra o preconceito por meio dessas medidas.

De fato, isso possibilitaria a implementação de uma política linguística inclusiva que já está vigente em vários municípios no Brasil em um nível nacional. Uma política que tem como intuito a valorização não apenas das línguas, mas a valorização dos seus falantes, antecipa suas necessidades linguísticas e cumpre suas demandas como cidadãos e cidadãs. Vale mencionar que o PL 3.074/2019 foi aprovado na Comissão Constituição e Justiça e Cidadania (CCJC) em julho de 2022 na Câmara dos Deputados, mas para este virar lei ainda faltam algumas etapas.

¹³³ Para localizar o município de Aquidauana (MS), cabe se referir ao mapa na seção 2.3, p. 50.

¹³⁴ Para localizar o município de Porto Murtinho (MS), cabe se referir ao mapa na seção 2.3, p. 50.

¹³⁵ Termo usado no documento original.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aparato de um Estado que ainda está sob um modelo colonial tende a criar situações que obrigam o uso de uma única língua dominadora em detrimento das línguas originárias do seu território, assim como outras minorizadas. Por certo, muitas vezes o grau de domínio da língua dominadora acaba sendo um indício da chance ao sucesso do indivíduo. Ao mesmo tempo, os momentos em que o uso da língua indígena seria indispensável se tornam cada vez menos frequentes. Nesse cenário, é preciso “buscar conquistar, retomar ou criar contextos de situações sociais relevantes e de prestígio social” em que essas línguas possam ser usadas e em que elas efetivamente funcionam como chaves para acessar bens e conteúdos de diversos tipos (D’ANGELIS, 2011, p. 3).

Para os povos indígenas, o direito à sua língua é parte integrante dos seus direitos “à sua própria terra, à sua autonomia e à sua autodeterminação cultural e econômica” (HINTON, 2001, p. 4, tradução nossa¹³⁶). Certamente, todo povo, indígena ou não, deveria manter o poder de escolha em questões relacionadas à(s) sua(s) língua(s). Afinal, a revitalização e manutenção de uma língua depende do uso no dia a dia dos seus falantes. No entanto, para que isso aconteça é necessário que essas línguas tenham um espaço assegurado na educação, no comércio, nas mídias, na tecnologia, na área de saúde e na vida pública de forma geral.

Dessa forma, cabe às instituições, à sociedade civil e às diferentes instâncias do poder público garantir os direitos linguísticos de todas e todos. São várias as iniciativas para promover, revitalizar e fortalecer as línguas indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul em particular, como visto neste trabalho. Porém, ainda falta uma consistência em termos dos recursos concedidos a elas, e muitas vezes esses são restritos para investimento no âmbito escolar. Com o objetivo de traçar a trajetória das políticas linguísticas no país e no estado, realizou-se um levantamento das normas jurídicas, vigentes e revogadas, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até junho de 2022.

Para isso, utilizou-se o sistema de busca do ordenamento jurídico do governo federal do Brasil para encontrar as legislações federais relevantes e o sistema de busca

¹³⁶ No original: “to their own land, to autonomy, and to cultural and economic self-determination”

do ordenamento jurídico estadual de Mato Grosso do Sul por meio do site da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul. Assim, foi possível analisar as previsões e lacunas presentes na legislação vigente nesses contextos, evidenciando que o Brasil, pelo menos no papel¹³⁷, tem saído do modelo antigo que visava a “integração” dos povos originários. Porém, mesmo com a implementação de uma política linguística que valoriza as especificidades desses povos e objetiva a manutenção da sua diversidade linguística, carecem políticas públicas externas à área de educação, tanto a nível federal quanto estadual.

De fato, revelou-se que mais de 92% das legislações no nível federal e 80% delas no nível estadual tratam de questões relativas à educação, enquanto o segundo tema mais tratado, “Preservação e promoção”, aparece em menos de 31% das leis federais, e menos de 27% das estaduais¹³⁸. É essencial, sem dúvida, que as línguas indígenas estejam presentes na educação das crianças e jovens. Contudo, para mantê-las vivas, como ferramentas sociais dinâmicas, é preciso poder usá-las na saúde, no judiciário, no trabalho, no lazer entre outros meios. Além disso, para garantir a dignidade da pessoa e para que ela possa desfrutar do pleno exercício da sua cidadania, é imprescindível que ela tenha o uso da sua língua materna ao acessar serviços públicos.

Nesse sentido, como discutido na análise, os municípios têm agido de forma mais abrangente, sem mencionar a atuação de instituições e indivíduos em ações e projetos específicos¹³⁹. Em Mato Grosso do Sul, coloca-se em destaque os municípios de Tacuru, Miranda e Amambai. Com efeito, um estado como MS, que possui a segunda maior população indígena no país, deve contemplar essas pessoas na elaboração da sua legislação em todas as áreas da vida, inclusive no seu aspecto linguístico.

Pela concessão de recursos do Estado e pela capacitação de profissionais, indígenas e não-indígenas, para fornecer os serviços linguísticos relevantes, cria-se as condições que possibilitam que as línguas indígenas tomem o seu lugar na vida cotidiana da população em Mato Grosso do Sul e no Brasil como um todo. Para isso, é preciso primeiro determinar as necessidades, as demandas e as metas das comunidades indígenas em questão. Só assim que se consegue desenvolver as estratégias necessárias

¹³⁷ Como discutido na seção 3.1, isso nem sempre se realiza na prática.

¹³⁸ Vale lembrar que uma mesma lei pode abordar mais de um tema.

¹³⁹ Alguns desses projetos e ações estão destacados no Capítulo III.

para a revitalização, manutenção e fortalecimento das suas línguas. Vale notar que enquanto este trabalho descreve conceitos voltados a políticas linguísticas e um pouco da sua história na região, seria interessante se aprofundar nos movimentos anteriores à promulgação da Constituição Federal de 1988.

Como aponta Mufwene (2002), são várias as motivações e condições que levam os falantes a abandonar suas línguas. Por isso, deve-se investigar as diversas realidades das comunidades linguísticas para pensar políticas públicas efetivas. Ademais, deve-se manter como central a comunidade, sua estrutura familiar e suas lideranças porque são essas pessoas que vivem a língua (MAMEDE, 2017). Apesar da necessidade de elaborar gramáticas descritivas e dicionários para línguas indígenas, além da planificação do corpus, é preciso destacar que a língua não é apenas um objeto de estudo, isolado na sala de aula. Ela é o veículo que cria e mantém os laços sociais e que transmite conhecimentos e conteúdos culturais específicos.

Visto a dificuldade de conseguir acesso às normas legais de relevância às línguas indígenas nos diferentes estados e municípios do Brasil, cabe refletir sobre algumas estratégias que possam facilitar a aproximação do público a essa informação. Um possível projeto seria a criação de um site de consulta compreensivo e unificado que incluía um mapa interativo e um sistema de busca que permitia ao usuário encontrar as legislações federais, estaduais e municipais pertinentes à sua situação. Dessa forma, evitar-se-ia lacunas nos dados divulgados, assegurando então os direitos linguísticos dos falantes. De fato, ao investigar as políticas linguísticas do Brasil e de Mato Grosso do Sul surgiram empecilhos ao adquirir informações no nível municipal por falta de navegabilidade de seus sistemas de busca.

Ademais, pode-se pensar na disponibilização de materiais físicos, como cartazes, que informam o público dos direitos ao uso da(s) sua(s) língua(s) e da legislação em vigor. Poder-se-ia também desenvolver cursos que orientam as pessoas a como acessar os recursos que já estão disponíveis. Um projeto ainda maior seria o estabelecimento de uma secretaria ou um ministério voltado à garantia dos direitos linguísticos dos brasileiros, particularmente os indígenas e descendentes de imigrantes falantes de línguas minorizadas. Afinal, não existe uma única língua brasileira, mas várias, e todas merecem seu devido espaço, valorização e recursos concretos. É preciso lembrar também que as políticas linguísticas são dinâmicas, partindo não apenas das

instituições, mas das pessoas. Por isso, esse trabalho nunca será esgotado e precisará de novas avaliações e a coleta de novos dados.

REFERÊNCIAS

ABRALIN – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA. Políticas Linguísticas, Direitos Linguísticos e Justiça Social. YouTube, 23 junho 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hkpMGmfq6Ak>>. Acesso em: 7 julho 2022.

ABREU, Silvana de. Território Etnoeducacional Cone Sul e Educação Diferenciada Indígena: interculturalidade e resistência. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 1-24, 2020.

ADMIN. 21 de febrero, Día Internacional de la Lengua Materna. **INE – Instituto Nacional de Estadística**. Asunción, 20 fevereiro 2022. Disponível em: <<https://www.ine.gov.py/news/news-contenido.php?cod-news=1030#>>. Acesso em: 22 junho 2022.

AFONSO, Maria Aparecida Valentim. Políticas Linguísticas para os Povos Indígenas no Brasil. *In*: XVII CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA, 2014, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2014. p. 4.082 – 4.099.

AMAMBAI (MS). **Lei Municipal nº 2.457, de 28 de agosto de 2015**. Autoriza o Poder Executivo Municipal a Instituir como segunda língua oficial no município de Amambai/MS, a língua guarani e dá outras providências. 28 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www.amambai.ms.leg.br/leis/legislacao-municipal/leis-de-2010-a-2014/2015/lei-no-2-457_2015/view>. Acesso em: 27 julho 2022.

AMIN, Vanessa. Mais de 400 vagas são oferecidas em cursos de línguas. **UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 31 agosto 2021. Disponível em: <<https://www.ufms.br/mais-de-400-vagas-sao-oferecidas-em-cursos-de-linguas/>>. Acesso em: 30 janeiro 2022.

ASCURI – ASSOCIAÇÃO CULTURAL DOS REALIZADORES INDÍGENAS. **Ascuri Brasil**, 2022a. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC_EvIOBMTbte94t3YtJWT_Q/featured>. Acesso em: 29 março 2022.

ASCURI – ASSOCIAÇÃO CULTURAL DOS REALIZADORES INDÍGENAS. ASCURI: Nosso Jeito de Ser - Ñandereko/Kixovoku, 2022b. Nosso Jeito. Disponível em: <<https://www.ascuri.org/nosso-jeito>>. Acesso em: 29 março 2022.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MATO GROSSO DO SUL. Consultar Legislação Governadoria, 2022. Legislação Estadual. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf>>. Acesso em: 25 julho 2022.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DO CIMI. Direitos negados: Kaingang ainda lutam por tradução e intérpretes em processo penal. **CIMI – Conselho Indigenista Missionário**, 6 julho 2017. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2017/07/39738/>>. Acesso em: 14 julho 2022.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. MEC trabalha por avanços na educação escolar indígena. **MEC – Ministério da Educação**, 19 abril 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/75261-mec-trabalha-por-avancos-na-educacao-escolar-indigena>>. Acesso em: 17 julho 2022.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL/FUNAI. Língua Guarani terá dicionário no Mato Grosso do Sul. **Funai – Fundação Nacional do Índio**, 8 janeiro 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2020/lingua-guarani-tera-dicionario-no-mato-grosso-do-sul>>. Acesso em: 30 janeiro 2022.

BALTAZAR, Paulo. Projeto Saberes Indígenas lança material escolar em língua terena. **UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**, Aquidauana, 23 novembro

2021. Disponível em: <<https://cpaq.ufms.br/projeto-saberes-indigenas-lanca-material-escolar-em-lingua-terena/>>. Acesso em: 17 julho 2022.

BARBOSA, I. V.; FISTAROL, C. F. S.; SILVEIRA, E. L. Línguas de Herança e de Imigração: notas sobre comunidades linguísticas e (co)existência sociocultural no Brasil. **Revista Água Viva**, Brasília, v. 5, n. 3, p. 1-24, set.-dez. 2020.

BATISTOTI, A. F.; LATOSINSKI, K. T. O indígena e a cidade: panorama das aldeias urbanas de Campo Grande/ MS. **Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade (RUA)**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 329-355, jun. 2019.

BENITES, A. F.; CREPALDE, A.; BENITES, T. **Avañe'ẽ**. Dourados: Editora UEMS, 2015. Disponível em: <<https://livros.uems.br/index.php/Editora/catalog/view/10/10/30>>. Acesso em: 16 fevereiro 2022.

BOLIVIA. **Constitución Política del Estado** (2009). El Alto, 2009. Disponível em: <<https://web.senado.gob.bo/sites/default/files/marconormativo/Constitucion%20Politica%20del%20Estado%20Plurinacional%20de%20Bolivia.pdf>>. Acesso em: 20 junho 2022.

BOSSAGLIA, Giulia. A tipologia linguística. *In: Linguística Comparada e Tipologia*. São Paulo: Parábola, 2019. p. 97-131.

BRASIL. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição nº 12, de 2021**. Altera o art. 13 da Constituição Federal para incluir a língua brasileira de sinais como um dos idiomas oficiais da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2021. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8972744&ts=1640112171445&disposition=inline>>. Acesso em: 4 junho 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/d10088.htm>. Acesso em: 3 julho 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 287, de 25 de junho de 2019**. Estabelece procedimentos ao tratamento das pessoas indígenas acusadas, réis, condenadas ou privadas de liberdade, e dá diretrizes para assegurar os direitos dessa população no âmbito criminal do Poder Judiciário. Brasília, Conselho Nacional de Justiça, 2019b. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_287_25062019_08072019182402.pdf>. Acesso em: 17 junho 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.074, em 22 de maio de 2019**. Dispõe sobre a Cooficialização das Línguas indígenas nos municípios brasileiros que possuem comunidades indígenas. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1751325&filename=PL+3074/2019>. Acesso em: 26 julho 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 3 junho 2022.

BRASIL. **Mensagem nº 600, de 29 de dezembro de 2015.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/msg/vet/vet-600.htm>. Acesso em: 3 julho 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 3 julho 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.954, em 11 de julho de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de diretrizes e bases da educação nacional), para dispor sobre a avaliação na educação indígena. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1415773>. Acesso em: 26 julho 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010.** Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm>. Acesso em: 8 julho 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010.** Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112343.htm>. Acesso em: 3 julho 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>.

Acesso em: 3 julho 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 8 junho 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 6 julho 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 3 julho 2022.

BRASIL. **Decreto nº 678, de 6 novembro de 1992.** Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm>. Acesso em: 10 julho 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 4 junho 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm>. Acesso em: 4 junho 2022.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas lingüísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CAMBRUSSI, Morgana Fabiola. O efeito das políticas de promoção lingüística para as línguas de imigração: o caso do talian e do italiano. **Revista Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v. 9, n. 13, p. 53-68, 2007.

CASTRO, Emmanuely. Obra criada por pesquisadores da UEMS concorre ao prêmio Jabuti. **UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**, 23 novembro 2020. Disponível em: <<http://www.uems.br/noticias/detalhes/obra-criada-por-pesquisadores-da-uems-concorre-ao-premio-jabuti-143644>>. Acesso em: 31 janeiro 2022.

CASTRO, Emmanuely. Aluno indígena apresenta TCC em língua Terena na UEMS Campo Grande. **UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**, 19 novembro 2018. Disponível em: <<http://www.uems.br/noticias/detalhes/aluno-indigena-apresenta-tcc-em-lingua-terena-na-uems-campo-grande-162342>>. Acesso em: 1 fevereiro 2022.

CIMI – CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório – Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2020**. Brasília: Cimi, 2021. Disponível em: <<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>>. Acesso em: 15 julho 2022.

CHAMORRO, G.; COMBÈS, I. (org.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados: Ed. UFGD, 2015.

CHAVES, Bruno. Ensino indígena em MS tem suporte Estado da escola à faculdade. **SECIC/MS – Secretaria de Estado de Cidadania e Cultura**, 23 abril 2022. Disponível em: <<https://www.secic.ms.gov.br/ensino-indigena-em-ms-tem-suporte-estado-da-escola-a-faculdade/>>. Acesso em: 17 julho 2022.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Do Índio na Web à Web Indígena. *In*: D'ANGELIS, W. D. R.; VASCONCELOS, E.A. (org.). **Conflito Linguístico e direitos das minorias indígenas**. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2011, p. 111-121.

DEFENSORIA PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL. **Jejopy Rehegua Maria da Penha: Ñemombe'upy mba'eichapa oñemoi va'erã jejpypy maria da penha, Lei número 11.340/2006**. Campo Grande, 2016a. Disponível em: <<http://www.defensoria.ms.gov.br/images/cartilhas-folders-icons/Cartilha%20NUDEM%20GUARANI.pdf>>. Acesso em: 29 março 2022.

DEFENSORIA PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL. **Lei Maria da Penha: Esclarecimentos sobre a aplicação da Lei nº 11.340/2006**. Campo Grande, 2016b. Disponível em: <<http://www.defensoria.ms.gov.br/images/cartilhas-folders-icons/Cartilha%20do%20NUDEM.pdf>>. Acesso em: 29 março 2022.

DEFENSORIA PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL. **Lêi Mariya da Penha: Kauhápu'ikoati emó'um itúkovoike ra Lêi 11.340/2006**. Campo Grande, 2016c. Disponível em: <<http://www.defensoria.ms.gov.br/images/cartilhas-folders-icons/Cartilha%20NUDEM%20TERENA.pdf>>. Acesso em: 29 março 2022.

DEFENSORIA PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL. “Nossa cultura é nossa identidade, mas não pode ser vinculada à violência”, diz indígena durante lançamento de Cartilha. **Jusbrasil**, 2016d. Disponível em: <<https://dpms.jusbrasil.com.br/noticias/383101786/nossa-cultura-e-nossa-identidade-mas-nao-pode-ser-vinculada-a-violencia-diz-indigena-durante-lancamento-de-cartilha>>. Acesso em: 21 julho 2022.

DIAS, Valéria. Parece história de filme: trabalho de intérprete de aluno da USP no tribunal ajuda a inocentar haitiano. **Jornal da USP**, 24 março 2022. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/parece-historia-de-filme-trabalho-de-interprete-de-aluno-da-usp-no-tribunal-ajuda-a-inocentar-haitiano/>>. Acesso em: 10 julho 2022.

DURANTI, Alessandro. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

EBERHARD, D. M.; SIMONS, G. F.; FENNIG, C.D. **Ethnologue: Languages of the World**, ed. 24. Dallas: SIL International, 2021.

ENSINO SUPERIOR INDÍGENA. Programa Rede de Saberes. Ensino Superior Indígena, 2022. Disponível em: <<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/rede-de-saberes/>>. Acesso em: 2 fevereiro 2022.

ESCOLAS indígenas são bilíngues e universidade ensina guarani em MS. **G1 – TV Morena**, 5 outubro 2015. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2015/10/escolas-indigenas-sao-bilingues-e-universidade-ensina-guarani-em-ms.html>>. Acesso em: 1 fevereiro 2022.

EWALD, Luana. Considerações sobre políticas linguísticas de educação intercultural. **Macabéa: Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 9, n. 4, p. 604-617, out.-dez. 2020.

FBB – FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. Formação Continuada De Professores Trabalho Com Língua, Arte E Cultura Terena, 2022. Disponível em: <<https://transforma.fbb.org.br/tecnologia-social/formacao-continuada-de-professores-trabalho-com-lingua-arte-e-cultura-terena>>. Acesso em: 5 abril 2022.

FERREIRA, Rogério Vicente. **Palavras Ofaié: um resgate da memória lexical**. Campo Grande: Editora UFMS, 2017.

GONÇALVES, Daniele Lorenço. **O Território Etnoeducacional Povos do Pantanal e sua relação com a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente na Aldeia Brejão, Nioaque/MS**. Orientadora: Noêmia dos Santos Pereira de Moura. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Faculdade de Ciências Humanas, UFGD, 2018.

GONZALEZ, Gabrielly. Neppi desenvolve aplicativo de celular para a preservação e a divulgação da cultura Kaiowá/Guarani. **UCDB – Universidade Católica Dom Bosco**, Campo Grande, 13 outubro 2017. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/noticias/ucdb/6/neppi-desenvolve-aplicativo-de-celular-para-a-preservacao-e-a-divulgacao-da-cultura-kaiowa-guarani/56721/>>. Acesso em: 8 fevereiro 2022.

GOVERNO FEDERAL DO BRASIL. Legislação Federal Brasileira, 2022. Pesquisa Legislação da Presidência da República. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/>>. Acesso em 25 julho 2022.

GROSS, Joan (ed.). **Teaching Oregon Native Languages**. Corvallis: Oregon State University Press, 2007.

HAMDAN, Ana Amélia. Traduções de indígenas do Rio Negro facilitam acesso à Justiça. ISA - Instituto Socioambiental, 4 maio 2022. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/traducoes-de-indigenas-do-rio-negro-facilitam-acesso-justica>> . Acesso em: 24 maio 2022.

HENSON, L. H.; BALKENHOL, N.; GUSTAS, R.; ADAMS, M.; WALKUS, J.; HOUSTY, W. G.; STRONEN, A. V.; MOODY, J.; SERVICE, C.; REECE, D.; VONHOLDT, B. M.; MCKECHNIE, I.; KOOP, B. F.; DARIMONT, C. T. Convergent geographic patterns between grizzly bear population genetic structure and Indigenous language groups in coastal British Columbia, Canada. **Ecology and Society**, Dedham, v. 26, n. 3, p. 1-40, 2021.

HILGERT, C. D.; NOLAN, M. M.; BALBUGLIO, V. As prisões de pessoas indígenas em meio à pandemia e a urgência do desencarceramento. *In*: CIMI – CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório – Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2020**. Brasília: Cimi, 2021, p. 54-58. Disponível em:

<<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>>. Acesso em: 15 julho 2022.

HINTON, Leanne. Language revitalization: an overview. *In*: HINTON, Leanne; HALE, Kenneth (ed.). **The Green Book of Language Revitalization in Practice**. Leiden: Brill, 2001, p. 3-18.

HORST, Cristiane. A situação da alfabetização dos falantes de línguas de imigração no contexto brasileiro. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 73–84, nov. 2009.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico: O que é, 2022. Censo Demográfico. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 11 julho 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012a. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf>.

Acesso em: 9 junho 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012b. Disponível em: <<https://censos.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/14262-asi-censo-2010-populacao-indigena-e-de-8969-mil-tem-305-etnias-e-fala-274-idiomas.html>>. Acesso em: 9 junho 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA; FUNAI – FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **O Brasil Indígena**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em:

<https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf>.

Acesso em: 9 junho 2022.

IMPrensa UEMS. Ex-aluno indígena e professor da UEMS lançam E-book de língua guarani. UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 19 abril 2016. Disponível em: <http://www.uems.br/noticias/detalhes_antigas/ex-aluno-indigena-e-professor-da-uems-lancam-e-book-de-lingua-guarani-133910>. Acesso em: 17 fevereiro 2022.

INDÍGENA. In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos Ltda., 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ind%C3%ADgena/>>. Acesso em: 13 julho 2022.

IPEDI – INSTITUTO DE PESQUISA DIVERSIDADE INTERCULTURAL. Quem somos, 2022a. Disponível em: <<http://ipedi.blogspot.com/>>. Acesso em: 19 julho 2022.

IPEDI – INSTITUTO DE PESQUISA DIVERSIDADE INTERCULTURAL. LOMI: Pluralidade Linguística (Aula 1 - 24/03). YouTube, 24 março 2022b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QNfJSAkP3Bc>>. Acesso em: 24 março 2022.

IPEDI – INSTITUTO DE PESQUISA DIVERSIDADE INTERCULTURAL. Lomi: Pluralidade Linguística (Aula 2 - 29/03). YouTube, 29 março 2022c. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U68ZVYjunC8>>. Acesso em: 29 março 2022.

IPEDI – INSTITUTO DE PESQUISA DIVERSIDADE INTERCULTURAL. FALANDO EM TERENA, INDIGENA APRESENTA TRABALHO DE ESPECIALIZAÇÃO. YouTube, 11 dezembro 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mx_zbQwXYuM>. Acesso em: 17 julho 2022.

IPHAN – INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística.** Brasília: IPHAN, 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL_Guia_voll1.pdf>. Acesso em: 8 julho 2022.

IPHAN – INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Diversidade Linguística - No Brasil, são faladas mais de 250 línguas, 2014. Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/indl>>. Acesso em: 19 julho 2022.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos Indígenas no Brasil: Ofaié. ISA – Instituto Socioambiental, 2022a. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ofai%C3%A9>>. Acesso em: 23 janeiro 2022.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Terras Indígenas no Brasil. ISA – Instituto Socioambiental, 2022b. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/>>. Acesso em: 26 janeiro 2022.

JERNUDD, B.; NEKVAPIL, J. History of the field: a sketch. *In*: SPOLSKY, Bernard (ed.). **Language Policy**. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 16-36.

KNAPP, C.; MARTINS, A. M. S. Oralidade e escrita em escolas indígenas guarani e kaiowá. Desafios e possibilidades de um ensino bilíngue. **Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación**, v. 7, n. 2, p. 53-73, 2016.

KUÑANGUE ATY GUASU. “Tornando a Violência Visível”: Mapeando a Violência contra as Mulheres Indígenas Guarani e Kaiowá no Brasil, 2022. Notícias. Disponível em: <<https://www.kunangue.com/tornando-a-viol%C3%Aancia-vis%C3%ADvel>>. Acesso em: 26 junho 2022.

KUÑANGUE ATY GUASU. **Documento Final da VII Kuñangue Aty Guasu**. Japorã, 2019. Projetos. Disponível em: <<https://apublica.org/wp-content/uploads/2019/10/relatorio-final-da-vii-kunangue-aty-guasu-2019.pdf>>. Acesso em: 26 junho 2022.

LORENZONI, Ionice. Territórios etnoeducacionais são realidade para 36 povos. MEC – Ministério da Educação, 14 dezembro 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/206-1084311476/14793-territorios-etnoeducacionais-sao-realidade-para-36-povos>>. Acesso em: 8 julho 2022.

LUIZA. Coleção terena “Itúkeovo Têrenoe”, indicada ao prêmio Jabuti (2020), está disponível para download. **Ecoa – Ecologia e Ação**, 6 setembro 2021. Disponível em: <<https://ecoa.org.br/colecao-terena-itukeovo-terenoe-indicada-ao-premio-jabuti-2020-esta-disponivel-para-download/>>. Acesso em: 24 julho 2022.

LUTZ, Cleyton. Projeto busca valorizar cultura e língua indígenas na internet. **IFMS – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul**, 31 outubro 2019. Disponível em: <<https://www.ifms.edu.br/noticias/projeto-busca-valorizar-cultura-e-lingua-indigenas-na-internet>>. Acesso em: 29 janeiro 2022.

MAIA, Marcus. Representações da Educação Karajá. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 149-173, ago. 2001.

MAIA, M.; NASCIMENTO, M.; WHAN, C. O programa de ninho de língua Māori: vozes da revitalização linguística e cultural em *Aotearoa*, Nova Zelândia. **Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem (ECO-REBEL)**, v. 4, n. 1, 2018.

MAMEDE, Genildo Alcântara. **A Língua Terena na Aldeia Buriti-MS: Realidade Sociolinguística e Políticas Linguísticas**. Orientador: Andérbio Márcio Silva Martins. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, UFGD, Dourados, MS 2017.

MARIANI, Bethania. Políticas de Colonização Lingüística. **Letras**, Santa Maria, RS, n. 27, p. 73-82, dez. 2003.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 5.820, de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da utilização da norma culta da Língua Portuguesa, na forma que especifica. Diário Oficial nº 10.720, de 30 de dezembro de 2021. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/df246e01babc0e85042587bb004380a1>>. Acesso em: 16 julho 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 15.309, de 12 de novembro de 2019**. Altera e acrescenta dispositivos ao Decreto nº 15.298, de 23 de outubro de 2019, que regulamenta o Processo Seletivo Simplificado para a constituição do Banco Reserva de Profissionais para a Função Docente Temporária, a ser utilizado na convocação de docentes na Rede Estadual de Ensino (REE). Diário Oficial nº 10.028, de 13 de novembro de 2019a. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/956517a8f3b57119042584b100447839>>. Acesso em: 4 julho 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 15.298, de 23 de outubro de 2019**. Regulamenta o Processo Seletivo Simplificado para a constituição do Banco Reserva de Profissionais para a Função Docente Temporária, a ser utilizado na convocação de docentes na Rede Estadual de Ensino (REE). Diário Oficial, nº 10.014, de 24 de outubro de 2019b. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/39a96bd3ddd902eb0425849d0048861d>>. Acesso em: 4 julho 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 5.148, de 27 de dezembro de 2017**. Institui o Plano Estadual de Cultura de Mato Grosso do Sul (PEC/MS), e dá outras providências. Diário Oficial, nº 9.562, de 28 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/8d2fd83eea1f890c04258204005b13d2>>. Acesso em: 4 julho 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014.** Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial, nº 8.828, de 26 de dezembro de 2014. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/bc006c6e3f156fc604257dba00538ef3>>. Acesso em: 4 julho 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Emenda Constitucional nº 54, de 11 de setembro de 2012.** Altera o "caput" e acrescenta o parágrafo único ao Art. 251 da Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial nº 8.273, de 12 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/e121fad77289c54d04256c04007819fa/19dd41305e069d3a84257a770040c5b9>>. Acesso em: 4 julho 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto "E" nº 23, de 16 de abril de 2008.** Homologa o relatório final da 1ª Conferência Estadual de Políticas Públicas de Juventude de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial, nº 7.196, de 17 de abril de 2008. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/30d8997643046f6d0425742e0046398c>>. Acesso em: 4 julho 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003.** Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Diário Oficial, nº 6.153, de 29 de dezembro de 2003. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/7162710cfa2eb47704256e0b0049e0b2>>. Acesso em: 4 julho 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 10.734, de 18 de abril de 2002.** Cria a categoria de Escola Indígena, no âmbito da Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial, nº 5.735, de 19 de abril de 2002. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/40cf419241f8eb9204256bfd0019eeb9>>. Acesso em: 4 julho 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Constituição (1989). **Constituição Estadual, de 5 de outubro de 1989**. Campo Grande, MS, 1989. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/dfde24a4767ddcbf04257e4b006c0233>>. Acesso em: 4 julho 2022.

MIRANDA, Eduardo. Após quatro meses, indígenas têm prisão revogada por tentativa de furto de álcool gel. **Brasil de Fato**, 21 julho 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/07/21/apos-quatro-meses-indigenas-tem-prisao-revogada-por-tentativa-de-furto-de-alcool-gel>>. Acesso em: 14 julho 2022.

MIRANDA (MS). **Lei nº 1.417, de 7 de outubro de 2019**. Altera os dispositivos da Lei n. 1.382 de 12 de abril de 2017 e dá outras providências. 7 de outubro de 2019. Disponível em: <<http://camaramiranda.ms.gov.br/documentos/Leis%20Ordin%C2%A0rias/2019/Lei%201417-2019.pdf>>. Acesso em: 27 julho 2022.

MIRANDA (MS). **Lei nº 1.382, de 12 de abril de 2017**. Dispõe sobre a co-oficialização da língua Terena no município de Miranda/MS e dá outras providências. 12 de abril de 2017. Disponível em: <<http://camaramiranda.ms.gov.br/documentos/Leis%20Ordin%C2%A0rias/2017/Lei%201382-2017.pdf>>. Acesso em: 27 julho 2022.

MUFWENE, Salikoko Sangol. Colonisation, Globalisation, and the Future of Languages in the Twenty-first Century. **International Journal on Multicultural Societies**, UNESCO, v. 4, n. 2, p. 162–193, 2002.

NASCIMENTO, Márcia. Estudo de rastreamento ocular de evidências na língua Kaingang. **Revista SOLETRAS**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 65-88, jan.-jun. 2017.

NASCIMENTO, Márcia. **Tempo, Modo, Aspecto e Evidencialidade em Kaingang**. Orientador: Marcus Antonio Rezende Maia. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Faculdade de Letras, UFRJ, 2013.

NASCIMENTO, M. G.; MAIA, M.; WHAN, C. Kanhgág vĩ jagfe - ninho de língua e cultura kaingang na terra indígena Nonoai (RS) – uma proposta de diálogo intercultural com o povo Māori da Nova Zelândia. *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, v. 13, n. 1, p. 367-383, jan. 2017.

NUPELI – NÚCLEO DE PESQUISAS LINGUÍSTICAS. Guató. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<http://nupeli-gela.weebly.com/guatoacute.html>>. Acesso em: 31 janeiro 2022.

ORIGINÁRIO. *In*: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos Ltda., 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/origin%C3%A1rio/>>. Acesso em: 13 julho 2022.

PANCAS (ES). **Lei nº 987, de 27 de julho de 2007**. Dispõe sobre a Co-oficialização da Língua Pomerana no Município de Pancas e a Inclusão da Disciplina de Estudo da Língua no currículo Escolar, nas Escolas da Rede Municipal de Ensino Localizadas nas Regiões em que predominam a população descendente no Município. 27 de julho de 2007. Disponível em: <https://www.campancas.es.gov.br/abrir_arquivo.aspx/Lei_Municipal_987_2007?cdLocal=5&arquivo={71D85BB6-E458-8DAC-5A8B-2AB1DDE00AA4}.pdf>. Acesso em: 19 junho 2022.

PARAGUAY. **Constitución de la República de Paraguay** (1992). Asunción, 1992. Disponível em: <<http://digesto.senado.gov.py/archivos/file/Constituci%C3%B3n%20de%20la%20Rep%C3%ABlica%20del%20Paraguay%20y%20Reglamento%20Interno%20HCS.pdf>>. Acesso em: 20 junho 2022.

PAULO, Marcos. Lista de línguas cooficiais em municípios brasileiros. **IPOl – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística**, Florianópolis, agosto 2021. Disponível em: <<http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>>. Acesso em: 28 janeiro 2022.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. Language Endangerment, Vitality, and Reclamation. *In*: PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South**. Abingdon: Routledge, 2020, p. 63-81.

PONSO, Letícia Cao. Situação minoritária, população minorizada, língua menor: uma reflexão sobre a valoração do estatuto das línguas na situação de contato linguístico. **Gragoatá**, Niterói, v.22, n. 42, p. 184-207, jan.-abr. 2017.

PORTO, A.M.; GUERRA, V.M.L. Um olhar discursivo sobre a representação da língua (indígena e portuguesa) dos professores Terena: identidade e poder. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – UFMS**, Campo Grande, MS, v. 17, n. 33, p. 6-30, 2013.

QUEIROZ, Tatiane. UEMS/Dourados: Acadêmico do curso de Turismo defende TCC em língua Guarani. **UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**, 18 novembro 2019. Disponível em: <<http://www.uems.br/noticias/detalhes/uemsdourados-academico-do-curso-de-turismo-defende-tcc-em-lingua-guarani-172739>>. Acesso em: 1 fevereiro 2022.

QUINN, Eilís. Can cross-border cooperation help decolonize Sami-language education?. **Eye on the Arctic**, 27 janeiro 2020. Disponível em: <<https://www.rcinet.ca/eye-on-the-arctic/2020/01/27/can-crossborder-cooperation-help-decolonize-sami-language-education/>>. Acesso em: 11 julho 2020.

RAHE, Marta Banducci. PROGELI: Inscrições abertas de 30 de agosto a 03 de setembro de 2021. **Projele**, 29 agosto 2021. Disponível em: <<https://projele.ufms.br/archives/1094>>. Acesso em: 8 abril 2022.

RAHE, Marta Banducci. COMUNICADO: COVID-19. **Projele**, 18 março 2020a. Disponível em: <<https://projele.ufms.br/archives/1082>>. Acesso em: 8 abril 2022.

RAHE, Marta Banducci. Ano Letivo e Novas Considerações. **Projele**, 5 março 2020b. Disponível em: <<https://projele.ufms.br/archives/1077>>. Acesso em: 8 abril 2022.

RAHE, Marta Banducci. CANDIDATOS SELECIONADOS: ANO LETIVO DE 2019. **Projele**, 1 março 2019a. Disponível em: <<https://projele.ufms.br/archives/959>>. Acesso em: 8 abril 2022.

RAHE, Marta Banducci. ANO LETIVO 2019. **Projele**, 26 fevereiro 2019b. Disponível em: <<https://projele.ufms.br/archives/956>>. Acesso em: 8 abril 2022.

RAHE, Marta Banducci. CURSOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO PROJELE 2018- INSCRIÇÕES ABERTAS. **Projele**, 11 março 2018. Disponível em: <<https://projele.ufms.br/archives/860>>. Acesso em: 8 abril 2022.

RAHE, Marta Banducci. PROJELE INICIARÁ SUAS ATIVIDADES NO DIA 1º DE MARÇO DE 2017. **Projele**, 17 fevereiro 2017. Disponível em: <<https://projele.ufms.br/archives/815>>. Acesso em: 8 abril 2022.

RAHE, Marta Banducci. Inscrições para alunos iniciantes – 2º semestre 2016: 28 de julho (a partir das 8 horas). **Projele**, 27 julho 2016. Disponível em: <<https://projele.ufms.br/archives/803>>. Acesso em: 8 abril 2022.

REZENDE, Graziela. Indígena usa perfil na internet para ensinar língua terena e não ‘deixar cultura morrer’ em MS. **Jornal Midiamax**, 30 janeiro 2022. Disponível em: <<https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2022/indigena-usa-perfil-na-internet-para-ensinar-lingua-terena-e-nao-deixar-cultura-morrer-em->

[ms/?fbclid=IwAR1votN7CrAyn4GvmhlnyILKugMPk8j1K6pusqcRharv7hr_VBkLsiQ](https://www.facebook.com/IwAR1votN7CrAyn4GvmhlnyILKugMPk8j1K6pusqcRharv7hr_VBkLsiQ)
[igQ](#)>. Acesso em: 25 março 2022.

REZENDE, Graziela. Guarani é ‘idioma oficial’ dentro de casa na fronteira e jeito de preservar a cultura em MS. **Jornal Midiamax**, 18 dezembro 2021. Disponível em: <<https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2021/guarani-e-idioma-oficial-dentro-de-casa-na-fronteira-e-jeito-de-preservar-cultura-em-ms/>>. Acesso em: 19 julho 2022.

ROSA, Eduarda. Em Defensoria Pública, estudante da UEMS traduz demanda de indígenas. **UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**, Dourados, 28 outubro 2016. Disponível em: <http://www.uems.br/noticias/detalhes_antigas/em-defensoria-publica-estudante-da-uems-traduz-demanda-de-indigenas-104330>. Acesso em: 21 julho 2022.

RTV – RÁDIO E TV UNIVERSITÁRIA. Série Índios no Brasil - Episódio Nossas línguas. YouTube, 5 maio 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qMTGik9tQk0>>. Acesso em: 29 março 2022.

SANT’ANA, Graziella Reis. Uma Análise do Processo Migratório dos Índios Terena para o Perímetro Urbano da Cidade. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, São Paulo, v. 4, n.1, 2004.

SANTANA, Renato. STJ reconhece resolução, decide por perícia em processo Kaingang, mas nega tradução e intérprete para o caso. **CIMI – Conselho Indigenista Missionário**, 3 outubro 2019a. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2019/10/stj-decide-por-pericia-antropologica-em-processo-penal-mas-refuta-traducao-e-interprete-cimi-ira-recorrer-ao-stf/>>. Acesso em: 14 julho 2022.

SANTANA, Renato. STJ decide se indígenas terão direito a tradução, perícia antropológica e intérprete em processo penal. **CIMI – Conselho Indigenista Missionário**, 27 setembro 2019b. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2019/09/stj->

[decide-se-indigenas-terao-direito-a-traducao-pericia-antropologica-e-interprete-em-processo-penal58890/>](#). Acesso em: 14 julho 2022.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA (AM). **Lei nº 145, de 11 de dezembro de 2002.** Dispõe sobre a co-oficialização das Línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, à Língua Portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas. 11 de dezembro de 2002.

SAPIR, Edward. **Language: An Introduction to the Study of Speech.** New York: Harcourt, Brace and Company, 1921.

SAPIR, Edward. Language and Environment. **American Anthropologist**, New Series, v. 14, n. 2., p. 226-242, abr./jun. 1912.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SECIC/MS – SECRETARIA DE ESTADO DE CIDADANIA E CULTURA. Comunidades Indígenas. **SECIC/MS – Secretaria de Estado de Cidadania e Cultura**, Campo Grande, 2022. Disponível em: <<https://www.secic.ms.gov.br/comunidades-indigenas-2/>>. Acesso em: 28 janeiro 2022.

SED – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. SED publica resolução que autoriza oferta do Curso Normal Médio Intercultural Indígena Povos do Pantanal por mais 5 anos. Campo Grande, 25 maio 2022. Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/sed-publica-resolucao-que-autoriza-oferta-do-curso-normal-medio-intercultural-indigena-povos-do-pantanal-por-mais-5-anos/>>. Acesso em: 17 julho 2022.

SED – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. SED abre inscrições para Curso Normal Médio Intercultural Indígena Povos do Pantanal. Campo Grande, 1

dezembro 2021. Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/sed-abre-inscricoes-para-curso-normal-medio-intercultural-indigena-povos-do-pantanal/>>. Acesso em: 17 julho 2022.

SED – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. CEFPI divulga lista de aprovados do Curso Normal Médio Intercultural Indígena “Ára Verá”. Campo Grande, 27 janeiro 2020. Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/cefpi-divulga-lista-de-aprovados-do-curso-normal-medio-intercultural-indigena-ara-vera/>>. Acesso em: 17 julho 2022.

SED – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Período de inscrições para curso Normal Médio Intercultural Indígena será aberto nesta quinta. Campo Grande, 30 dezembro 2019. Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/periodo-de-inscricoes-para-curso-normal-medio-intercultural-indigena-sera-aberto-nesta-quinta-feira/>>. Acesso em: 17 julho 2022.

SILVA, Mário André Coelho da. **Tikmũũn yĩy ax tinã xohi xi xahĩnãg - Sons e pedaços da língua Maxakalí: Descrição da fonologia e morfologia de uma língua Macro-Jê**. Orientador: Rui Rothe-Neves. 2020. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. As Línguas Indígenas na Escola: da Desvalorização à Revitalização. **Signótica**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 381-395, jul./dez. 2006.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. **A função social do mito na cultura Karajá**. Orientadora: Roxane Helena Rodrigues Rojo. 2001. Tese (Doutorado) – Curso de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SILVA, M. N. M.; FERREIRA, M. N. O. Parkatêjê língua de herança: uma reflexão no contexto da Educação Escolar Indígena. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 455-467, jul./set. 2017.

SILVA, S. R.; HELFENSTEIN, A. M. Práticas espaciais de jovens indígenas no cotidiano da cidade de Dourados (MS). **Confins**, n. 42, 2019. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/confins/23567?lang=pt>>. Acesso em: 27 junho 2022.

SIMAS, Hellen C. Picanço. Políticas Linguísticas para Línguas Indígenas em Contexto Urbano. *In*: JORNADA NACIONAL DO GELNE, 25., 2014, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2014. p. 1 - 14.

SIMONS, G. F.; LEWIS, M. P. The world's languages in crisis: A 20-year update. *In*: MIHAS, E.; PERLEY, B.; REI-DOVAL G.; WHEATLEY, K. **Responses to language endangerment**. In honor of Mickey Noonan. Studies in Language Companion Series 142. Amsterdam: John Benjamins, 2013. p. 3–19.

SOBRINHO, Maria de Lourdes Elias. **Alfabetização na Língua Terena: uma construção de sentido e significado da identidade Terena da Aldeia Cachoeirinha/ Miranda/ MS**. Orientadora: Adir Casaro Nascimento. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UCDB, Campo Grande, 2010.

SOBROZA, Lidiane Schlotefeldt. Aquisição x Aprendizagem da língua estrangeira. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 2008.

SOUTO, M. V. L.; ALÉM, A. O. F. G.; BRITO, A. M. S.; BERNARDO, C. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. **Revista Philologus**, Ano 20, n. 60, supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2014.

SOUZA, Lilian Moreira Ayres de. **Descrição da fala masculina e da fala feminina na língua kadiwéu**. Orientador: Rogério Vicente Ferreira. 2012. 137 f. Dissertação

(Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Campus de Três Lagoas, UFMS, 2012.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 1-8, nov. 2006.

SPOLSKY, Bernard. What is language policy?. *In*: SPOLSKY, Bernard (ed.). **Language Policy**. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 3-15.

STORTO, Luciana. **Línguas indígenas: tradição, universais e diversidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

TACURU (MS). **Lei nº 848, de 18 de maio de 2010**. Dispõe sobre a co-oficialização da língua guarani no município de Tacuru/MS. 24 de maio de 2010. Disponível em: <<https://www.camaratacuru.ms.gov.br/site/wp-content/uploads/2017/10/20160404165411.pdf>>. Acesso em: 27 julho 2022.

TENTE, Jaqueline Hahn. Delegacia de Atendimento à Mulher de Dourados passa a contar com intérprete de Guarani. **SECIC/MS – Secretaria de Estado de Cidadania e Cultura**, Campo Grande, 19 janeiro 2022. Disponível em: <<https://www.secic.ms.gov.br/delegacia-de-atendimento-a-mulher-de-dourados-passa-a-contar-com-interprete-de-guarani/>>. Acesso em: 22 julho 2022.

TERENA, Eliel. **Vemó'u: Língua Terena**. Sidrolândia, MS, 14 feb. 2022a. Facebook: linguaterena. Disponível em: <<https://www.facebook.com/linguaterena>> Acesso em: 17 fevereiro 2022.

TERENA, Eliel. **Elielterena**. 2022b. Instagram: elielterena. Disponível em: <<https://www.instagram.com/elielterena/>>. Acesso em: 25 março 2022.

TERENA, Eliel. **Vemó'u: Língua Terena**. 2022c. YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/c/ElielTerena/videos>>. Acesso em: 17 fevereiro 2022.

TERENA, Tauan. **VEMÓ'U**. 2022. Instagram: vemo_u. Disponível em: <https://www.instagram.com/vemo_u/>. Acesso em: 25 março 2022.

TERRA. Um quarto das 154 línguas indígenas do País corre risco de extinção. **Terra**, 29 abril 2013. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/um-quarto-das-154-linguas-indigenas-do-pais-corre-risco-de-extincao,4c8f7a7af4d4e310VgnCLD2000000dc6eb0aRCRD.html>>. Acesso em: 29 janeiro 2022.

TORRES, Thaila. Projeto adequa linguagem para indígenas sobreviverem à pandemia. **Campo Grande News**, 14 abril 2020. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/projeto-adequa-linguagem-para-indigenas-sobreviverem-a-pandemia>>. Acesso em: 19 julho 2022.

UEMS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Língua e Cultura Terena, 2016. Disponível em: <http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/lingua-e-cultura-terena-especializacoes-pos-graduacao-lato-sensu/objetivos>. Acesso em: 1 fevereiro 2022.

UFGD – UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. O Curso: LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA “TEKO ARANDU”. Dourados, 2022. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/cursos/licenciatura_intercultural_indigena/index>. Acesso em: 17 julho 2022.

UFGD – UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. A Faculdade: FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA – FAIND. Dourados, 30 novembro

2021. Disponível em: <<https://portal.ufgd.edu.br/faculdade/faind/index>>. Acesso em: 17 julho 2022.

UFGD – UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Primeira turma de capacitação em língua Guarani encerra atividades no HU-UFGD. Dourados, 18 novembro 2016. Disponível em: <<https://portal.ufgd.edu.br/noticias/primeira-turma-de-capacitacao-em-lingua-guarani-encerra-atividades-no-hu-ufgd>>. Acesso em: 2 fevereiro 2022.

UFMS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Histórico do Curso. Licenciatura Indígena. Aquidauana, 2022. Disponível em: <<https://cpaq.ufms.br/licenciatura-indigena/historico-licenciatura-indigena/>>. Acesso em: 17 julho 2022.

URQUIZA, A.H.A. (org.). **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

VANDRESEN, Paulino. **Variação e mudança no português falado na região sul**. Pelotas: Educat, 2002.

VÉRON, Miguel Ángel. El dolor lingüístico paraguayo. *In*: CODEHUPY (ed.), **Derechos Humanos en Paraguay 2021**. Asunción, Paraguay: Codehupy, 2021. p. 211-226.

VICELLI, K. K.; ROCHA, C. S. M.; FALLEIROS, E. L. S. Aplicativo de tradução Guaruaq: linguagem, memória e tecnologia aproximando povos. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, v. 16, n. 16, p. 10-22, jan.-jun. 2019.

XAVIER, G. V. C.; NINCAO, O. S. O processo diglósico entre as línguas terena e portuguesa nas comunidades indígenas terena de Campo Grande. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 33-41, 2020.

ZARPELON, Liziane. Acadêmica de Letras defende TCC com apresentação bilíngue. **UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**, 26 novembro 2019. Disponível em: <<http://www.uems.br/noticias/detalhes/academica-de-letas-da-uemsdourados-defende-tcc-com-apresentacao-bilingue-em-portugues-e-guarani-112618>>. Acesso em: 1 fevereiro 2022.