



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE
LINGUAGENS - CURSO DE MESTRADO**

**MAPEAMENTO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A
VITALIDADE DAS LÍNGUAS DO MATO GROSSO DO SUL**

SHIRLEY ALZEMAN ROCHA BENITES

CAMPO GRANDE, MS
2022



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE
LINGUAGENS - CURSO DE MESTRADO**

**MAPEAMENTO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A
VITALIDADE DAS LÍNGUAS DO MATO GROSSO DO SUL**

**MAPPING OF LANGUAGE POLICIES FOR THE VITALITY
OF LANGUAGES IN MATO GROSSO DO SUL**

**CARTOGRAFÍA DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS A LA
VITALIDAD DE LAS LENGUAS EN MATO GROSSO DO SUL**

SHIRLEY ALZEMAN ROCHA BENITES

Orientador: Professor Doutor Rogério Vicente Ferreira.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como Requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Linguística e Semiótica
Linha de Pesquisa: Linguagens, Identidades e Ensino

**CAMPO GRANDE, MS
Setembro, 2022**



Banca Examinadora

Professor Doutor Rogério Vicente Ferreira
Presidente – Orientador (UFMT).

Professora Doutora Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro
Examinador interno (UFMS)

Professora Doutora Caroline Pereira de Oliveira
Examinador externo (UFMT)

Professor Doutor Bruno Oliveira Maroneze
Suplente interno (UFMS)

Professora Doutora Denise Silva
Suplente externo (UFGD)

Aprovada em: _____.



RESUMO

Esta pesquisa focalizou o estado das línguas indígenas do Mato Grosso do Sul, considerando sua localização, identificação e vitalidade. O estado do Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena do Brasil com nove povos e diferentes línguas pertencentes a troncos e famílias linguísticas diversas: Atikum, Guarani, Guató, Terena, Ofaié, Kamba, Kaiowá, Kadiwéu, Kinikinau, em diferentes situações de uso. Dessa forma, é importante conhecer a distribuição geográfica e o estado dessas línguas, ponderando a importância da diversidade linguística no estado do Mato Grosso do Sul. A metodologia, de cunho qualitativo, constou de levantamento documental e bibliográfico a respeito da diversidade linguística local e documentos legais sobre as políticas linguísticas existentes no decorrer dos períodos da colonização e da república, com especificidade para o período pós-constituição de 1988. A revisão bibliográfica constou de autores relacionados aos conceitos de política linguística e suas vertentes conforme Calvet (2007), Maher (2013), Lagares (2018), Rajagopalan (2013), Oliveira (2016), Hamel (2016); em linguística Ferreira (2015), Rodrigues (1986), Ferreira (2016); em antropologia Cunha (2012, 2016), Ribeiro (2017, 2021), Aguilhera Urquiza (2016), Chamorro e Martins (2015), Ribeiro (1983) entre outros. No campo da educação Silva e Ferreira (2001), Rocha e Hamel (2020), Brandão (2017), Knapp (2016), Tavares (2016) e sobre educação escolar indígena no que se refere à educação intercultural bilíngue que privilegia o ensino e valorização das línguas indígenas no Brasil, as bases foram as Leis de Diretrizes e Bases (1996) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1999). Os resultados, advindos das leituras realizadas, mostraram o estado geral das línguas indígenas do Mato Grosso do Sul e a situação de uso e vitalidade das mesmas, apontando para línguas já em situação de perda e outras com número alto de falantes, porém com desconhecimento de estatísticas de transmissão geracional, o que pode garantir ou não sua continuidade. Espera-se com este trabalho contribuir para o conhecimento do estado geral das línguas do Mato Grosso do Sul e, assim, identificar as iniciativas sobre políticas e planejamento linguístico de status e corpus para fortalecimento das línguas indígenas do Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: línguas indígenas, política linguística, educação.



ABSTRACT

This study focused on the state of Indigenous languages in Mato Grosso do Sul considering their location, identification, and vitality. The state of Mato Grosso do Sul has the second largest Indigenous population in Brazil with nine peoples and different languages belonging to distinct language families and stocks: Atikum, Guarani, Guató, Terena, Ofaié, Kamba, Kaiowá, Kadiwéu, Kinikinau, in different situations of language use. Thus, it is important to know the geographic distribution and the state of these languages, pondering the importance of language diversity in the state of Mato Grosso do Sul. The methodology, of a qualitative nature, consisted of a documentary and bibliographic survey regarding the local linguistic diversity and legal documents on the existing language policies during the periods of colonization and of the republic, with specific focus on the period after the Constitution of 1988. The literature review consisted of authors related to the concepts of language policy and its various aspects according to Calvet (2007), Maher (2013), Lagares (2018), Rajagopalan (2013), Oliveira (2016), Hamel (2016); in linguistics Ferreira (2015), Rodrigues (1986), Ferreira (2016); in anthropology Cunha (2012, 2016), Ribeiro (2017, 2021), Aguilhera Urquiza (2016), Chamorro and Martins (2015), Ribeiro (1983) among others. In the field of education Silva and Ferreira (2001), Rocha and Hamel (2020), Brandão (2017), Knapp (2016), Tavares (2016) and on Indigenous school education with regard to bilingual intercultural education that privileges the teaching and appreciation of Indigenous languages in Brazil. The bases were the Law of Guidelines and Fundamentals (1996) and the National Curriculum Framework for Indigenous Schools (1999). The results, derived from the readings carried out, showed the general state of the Indigenous languages of Mato Grosso do Sul and the reality of their use and vitality, indicating languages already experiencing loss and others with a high number of speakers, but without knowing the generational transmission statistics, this may or may not guarantee its continuity. This study hopes to contribute to the knowledge of the general state of the languages of Mato Grosso do Sul and, thus, to identify initiatives on policies and linguistic planning of status and corpus to strengthen the Indigenous languages of Mato Grosso do Sul.

Keywords: indigenous languages, language policy, education.



RESUMEN

Esta investigación se centró en el estado de las lenguas indígenas en Mato Grosso do Sul, considerando su ubicación, identificación y vitalidad. El estado del Mato Grosso do Sul tiene la segunda población indígena más grandes del Brasil con nueve pueblos y diferentes lenguas pertenecientes a los troncos y varios familias lingüísticas: Atikum, Guarani, Guató, Terena, Ofaié, Kamba, Kaiowá, Kadiwéu, Kinikinau, en diferentes situaciones de uso. Así, es importante conocer la distribución geográfica y el estado de estas lenguas, reflexionando la importancia de la diversidad lingüística en el estado de Mato Grosso do Sul. La metodología, de carácter cualitativo, consistió en un levantamiento documental y bibliográfico sobre la diversidad lingüística local y documentos legales sobre las políticas lingüísticas existentes durante los períodos de la colonización y la república, con especificidad para el período posterior a la constitución de 1988. La revisión de la literatura estuvo integrado por autores relacionados con los conceptos de política lingüística y sus aspectos según Calvet (2007), Maher (2013), Lagares (2018), Rajagopalan (2013), Oliveira (2016), Hamel (2016); en lingüística Ferreira (2015), Rodrigues (1986), Ferreira (2016); en antropología Cunha (2012, 2016), Ribeiro (2017, 2021), Aguilhera Urquiza (2016), Chamorro y Martins (2015), Ribeiro (1983) entre otros. En el campo de la educación Silva y Ferreira (2001), Rocha y Hamel (2020), Brandão (2017), Knapp (2016), Tavares (2016) y sobre la educación escolar indígena con respecto a la educación intercultural bilingüe que privilegia la enseñanza y valorización de lenguas indígenas en Brasil, las bases fueron las Leyes de Directrices y Bases (1996) y el Currículo Nacional de Referencia para las Escuelas Indígenas (1999). Los resultados, derivados de las lecturas realizadas, mostraron el estado general de las lenguas indígenas de Mato Grosso do Sul y la situación de su uso y vitalidad, apuntando lenguas ya en situación que se perdió y otras con alta número de hablantes, pero con desconocimiento de las estadísticas de transmisión generacional, que pueden o no garantizar su continuidad. Se espera con este trabajo contribuya al conocimiento del estado general de las lenguas de Mato Grosso do Sul y, así, identificar las iniciativas sobre políticas y planificación lingüística de estado y corpus para fortalecer las lenguas indígenas de Mato Grosso do Sul.

Palabras clave: lenguas indígenas, política lingüística, educación



AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu esposo Erivaldo Gil Benites, por todos os anos de companheirismo. Obrigada pelo apoio, por estar ao meu lado nos momentos difíceis e, por acreditar em minhas escolhas. Sou muito grata pelo seu carinho e compreensão.

As minhas filhas Ana Carolina e Maria Eduarda por serem refúgio de afeto, parceiras generosas e, a minha sobrinha Raiza Rocha Pereira, que desde o início deste desafio, esteve ao meu lado, garantindo o suporte necessário para que eu avançasse em cada etapa de estudo. Obrigada pela ajuda em todos os momentos, por todos os colos, por sempre estarem ao meu lado, apoiando de forma incondicional, minhas maiores incentivadoras.

A Professora Doutora Patrícia Graciela Rocha, orientadora inicial, pela confiança, paciência, determinação, ensinamentos e orientação, mas que por motivos especiais precisou ausentar.

Ao meu orientador Professor Doutor Rogério Ferreira que de forma generosa, aceitou o desafio e contribuiu pontualmente com a finalização deste trabalho.

A minha coorientadora Professora Doutora Onilda Sanches Nincão que ofertou valiosas informações sobre a cultura terena e alimenta o desejo de prosseguir nesta linha de pesquisa.

A minha amiga Adiane Quelri Valente França, Professora Terena, que abriu as portas da Aldeia Buriti e me proporcionou vivência e aprendizado sobre a etnia Terena.

Aos meus pais Clemente Rocha e Maria Dilma Alzeman Rocha, pelo exemplo de vida, carinho e compreensão. Obrigada pelo apoio.

A todos os meus familiares, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando.

A todos os amigos e colaboradores os quais não foram citados, mas fazem parte da minha vida e do meu cotidiano. Sou eternamente grata.

À Universidade Federal do Mato Grosso do Sul por todo o apoio prestado.



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEC – Associação de Educadores Católicos
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Superior
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- EIB – Educação Intercultural Bilíngue
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FUNAI - Fundação Nacional do Índio
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS - Língua brasileira de sinais
- MEC – Ministério da Educação
- MS – Mato grosso do Sul
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade
- PROLIND - Programa de apoio à forma superior de professores indígenas
- PROUNI - Programa Universidade para todos
- PTC - Projeto Trilhas de Conhecimentos
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
- SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SPI - Serviço de Proteção aos Índios
- UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
- UEMS – Universidade Estadual d Mato Grosso do Sul
- UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
- UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- UNESCO – Organização das Nações unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNI – União das Nações Indígenas



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I: METODOLOGIA	11
CAPÍTULO II: REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 Educação Escolar Indígena.....	30
2.2 Ensino bilíngue nas escolas indígenas.....	36
2.3 Licenciatura Intercultural Indígena.....	41
CAPÍTULO III: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	45
CAPÍTULO IV: MAPEAMENTO E DESCRIÇÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL	51
4.1 Tronco Linguístico Tupi.....	52
4.2 Tronco Linguístico Macro-Jê.....	53
4.3 Família Linguística Aruak.....	54
4.4 Família Linguística Guaikuru.....	55
5.5 Línguas não classificadas.....	56
CAPÍTULO V: RESULTADOS DA PEQUISA	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	63

INTRODUÇÃO

A diversidade linguística mundial impressiona pela quantidade, mais de 6.000 línguas, a maioria ainda desconhecida pela ciência e, com discrepância acentuada em número de falantes. “Por exemplo, enquanto o Português é falado por mais de 280 milhões de pessoas no mundo, a língua Guató (em Mato Grosso do Sul) é falada por cinco indivíduos” (MARTINS; CHAMORRO, 2015, p. 729). O Brasil é um país Multilíngue com mais de 222 línguas, sendo que cerca de 180 são línguas indígenas (MAHER, 2013), “e falar de políticas linguísticas no contexto dos povos indígenas no Brasil de hoje significa discutir políticas de identidade, projetos políticos de auto afirmação e educação intercultural e multilíngue em contexto minoritarizado” (CESAR; MAHER, 2018, p. 1300).

Mato Grosso do Sul é o “Segundo estado brasileiro em número de habitantes indígenas” (CHAMORRO; COMBÈS, 2015, p. 19), possui cerca de onze etnias, oriundas dos troncos linguísticos Tupi e Macro-Jê e das famílias linguísticas Aruak, Guaikuru e Zamuco. As políticas linguísticas existentes ainda não dão conta de promovê-las em sua totalidade, principalmente no que diz respeito “a manutenção e a ampliação do uso das línguas indígenas no contexto sul-mato-grossense” (MARTINS; CHAMORRO, 2015, p.732). Assim, a temática desta pesquisa centra-se em compreender o estado atual das línguas indígenas presentes em Mato Grosso do Sul.

A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, com base em um referencial teórico e análise dos dados observados (RODRIGUES, 2006). Quanto aos procedimentos é uma pesquisa bibliográfica e documental. Para isso utilizar-se-á o referencial teórico pré-existente acerca da delimitação do tema escolhido e documental pela análise de documentos jurídicos e históricos disponíveis.

A revisão de literatura constou de estudos em Políticas Linguísticas como Calvet (2007), Lagares (2018), Rajagopalan (2013), Maher (2013), Oliveira (2016), Hamel (2016), em linguística, Ferreira (2015), Rodrigues (1986), Ferreira (2016). Em antropologia, Cunha (2012, 2016), Ribeiro (2017, 2021), Aguilera Urquiza (2016) e historiadores como Chamorro (2015), Ribeiro (1983), entre outros. No campo da educação, Silva e Ferreira (2001), Rocha e Hamel (2020), LDB (BRASIL, 1996), Brandão (2017), Knapp (2016), Tavares (2016) entre outros, que auxiliaram no desenvolvimento e elaboração dessa investigação.

O ponto de partida que desencadeou o interesse em investigar as línguas

indígenas, sua vitalidade e as políticas linguísticas para o ensino bilíngue nas Escolas Indígenas de Mato Grosso do Sul deveu-se primeiramente ao contato com alunos Terena, que demonstravam desconforto em relação a não utilização de sua língua materna. Fato observado também com a etnia Apiaka, Estado de Mato Grosso e com a etnia Manchineri, no Estado do Acre. Essas percepções causaram-me inquietações. O que havia de errado em ser bilíngue? Esse fato deveria ser motivo de orgulho, não de constrangimento ou incômodo. O segundo e decisivo ponto deveu-se às leituras de Lévi Strauss (2004), Ribeiro (1996), Carneiro da Cunha (2009), Ferreira (2015), Almeida (2016), Baniwa (2016), Aguilera Urquiza (2016), Corrêa (2017), Dutra (2017), Calvet (2007), Lagares (2018) e tantos outros que tratam da complexidade da língua(gem), das belezas, das sutilezas, dos desafios, dos sabores e das políticas linguísticas, resultantes de processo de colonização e seus efeitos socioculturais.

Nessa perspectiva, faz-se pertinente compreender como línguas indígenas estão distribuídas, a qual tronco linguístico, ou a qual família linguística pertence, quem são os falantes, qual o status da língua e como é a prática de ensino nas escolas de línguas e como foi a formação do profissional de educação que atua nas escolas indígenas, para que haja fluência no modo da organização das informações. O recorte proporcionará reflexão panorâmica sobre a situação entre os povos indígenas do MS e suas línguas e contribuir com possíveis políticas linguísticas voltadas para a realidade etnosociocultural sul-mato-grossense.

O primeiro capítulo discorre sobre a metodologia utilizada para a redação deste trabalho. O segundo capítulo aborda o referencial teórico desta pesquisa bibliográfica documental, destacando as políticas linguísticas e as principais leis que regulam a Educação Escolar Indígena, voltadas para o ensino e a valorização das línguas indígenas. O terceiro capítulo traz uma contextualização sócio histórica dos povos indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul. O capítulo IV é um sucinto mapeamento as línguas indígenas que faz referência ao Tronco Linguístico Tupi, Tronco Linguístico Macro-Jê, Família Linguística Aruak, Família Linguística Guaikuru e apresenta também as línguas ainda não classificadas. O capítulo V apresenta os resultados da pesquisa que descreve a diversidade linguística e da vitalidade das línguas indígenas em Mato Grosso do Sul. Nas considerações finais, são encaminhadas reflexões sobre o estado das línguas indígenas do Mato Grosso do Sul, políticas linguísticas e o papel da educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada no fortalecimento das línguas indígenas.

CAPÍTULO I: METODOLOGIA

A natureza desta investigação é a pesquisa básica. Para Gil (2008), a pesquisa básica aglutina estudos que têm como objetivo completar uma lacuna no conhecimento. Esta pesquisa tem como base um apoio teórico de revisão bibliográfica e documental. A pesquisa básica produz um conhecimento científico sem a utilização de uma aplicação prática, sendo totalmente teórica.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois seu objetivo é mapear e investigar o estado das línguas indígenas presentes em Mato Grosso do Sul, identificando as principais políticas linguísticas e ações educacionais nesse contexto.

É uma pesquisa qualitativa por apresentar conexão de mundo e sujeito, que vai além dos números, e exige uma certa subjetividade para atingir o objetivo central da pesquisa. Não utiliza o método estatístico. É descritiva e conforme Rodrigues (2007), o processo e seu significado são os focos principais da abordagem e, ainda de acordo com o autor, essa abordagem proporciona ao pesquisador meios para levantar e analisar a situações sem que o investigador fique preso aos aspectos quantitativos.

Quanto aos objetivos classifica-se esta pesquisa como exploratória, pois, envolve levantamento bibliográfico e análises de documentos. Segundo Mattar (2001), a pesquisa exploratória utiliza métodos versáteis e amplos. Desta forma, os métodos empregados consistem em levantamentos de experiências, levantamentos em fontes secundárias, observação informal para observar a situações das línguas e a transmissão geracional em cada etnia presente no Estado Mato Grosso do Sul, além de identificar as principais alternativas educacionais empregadas para que a vitalidade dessas línguas sejam mantidas.

Quanto aos procedimentos é uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica é a base para as demais. A pesquisa bibliográfica consiste no exame e análise do que já se produziu sobre determinado tema. A pesquisa bibliográfica refere-se àquela na qual se realiza a partir de material disponível, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos, como livros periódicos, artigos e outros (LAKATOS; MARCONI, 2009). É considerada documental porque para esse estudo foi realizada uma pesquisa das Cartas Régias, Constituição Federal 1988, bem como leis e diretrizes de proteção e ensino dos indígenas (VERGARA, 2012).

Segundo (BARROS; LEHFELD, 2000, p. 13) a Epistemologia: “refere-se ao estudo das questões que se pode levantar na procura da verdade, discussão dos limites,

alcance e valor dos métodos científicos (estudo crítico dos métodos científicos)”.

De acordo com Gifted (2015), fatos sociais não podem ser compreendidos isoladamente e a ciência, que é produto da ação humana, tem por finalidade investigar as causas dos fenômenos e explicar fatos decorrentes de ações sociopolíticas e sociohistóricas em múltiplos contextos, que busca descrever as línguas e averiguar-lhes a transmissão geracional sob a percepção organizada da realidade que se construiu ao longo dos séculos, e tem como um dos objetivos a caracterização da história dos povos indígenas, levando-se em consideração a “fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade” (BAUMAN, 2005, p. 22), os campos linguísticos e sociológicos

Para tanto, buscou-se obras que proporcionassem conhecimentos e segurança para identificar as línguas indígenas presentes no estado de Mato Grosso do Sul, e como ocorre o ensino destas dentro das escolas que se dispõem a uma Educação Escolar Indígena, normatizadas por leis constitucionais e decretos em conformidade com as esferas federais, estaduais e municipais, visando ensino intercultural, bilíngue/multilíngue, específico e diferenciado (RCNEI, 1998).

Para realizar essa fase da pesquisa bibliográfica e adquirir os conhecimentos necessários que dialogam com as diferentes etnias oriundas dos troncos linguísticos Tupí e Macro-Jê (SOUZA; FERREIRA, 2016) e as Famílias Linguísticas Aruák, Guaikuru e Zamuco (MARTINS; CHAMORRO, 2015) foi preciso muita leitura, reflexão e (re)escrita sobre o que existe com o intuito de aprofundar saberes e (re)construir teoria.

A pesquisa bibliográfica, segundo Boccato (2006),

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266).

A respeito das etapas da pesquisa bibliográfica, embora não seja apresentada de forma enumerada, Gil (2008) apresenta oito etapas que são escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação dos documentos, localização dos documentos, compilação dos dados, fichamento, análise e interpretação dos dados e a redação que podem ser encontrados em três tipos diferentes de fontes informacionais:

As fontes primárias contêm os trabalhos publicados como teses universitárias, livros, relatórios técnicos, artigos em revistas científicas, anais de congressos. Denominam-se fontes secundárias os trabalhos não originais e que basicamente citam, revisam e interpretam trabalhos originais. As fontes terciárias contêm índices categorizados de trabalhos primários e secundários, com ou sem resumo. São as bases de dados bibliográficos, os índices e as listas bibliográficas” (GIL, 2008).

Desta forma buscou-se, em primeiro lugar, tratar das políticas linguísticas, conceituá-la e entender suas áreas de atuação e Calvet (2007) nos apresenta esse conceito e mostra que é possível planejar ações que tratam das línguas, seguido por Rajagopalan (2013), que procura “clarear algumas das noções básicas sobre o assunto” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 19), e Lagares (2018), com sua forma direta e simples de abordar o assunto, nos faz entender que a glotopolítica é parte do cotidiano das pessoas. Maher (2013), empresta sua força, para dar voz às línguas minorizadas, da qual Altenhofen (2013) compartilha e nos faz compreender que é necessário “um planejamento linguístico, para resolver conflitos e disparidades” (ALTENHOFEN, 2013, p. 95). Hamel (2003), com sensatez nos mostra que “todo direito linguístico se embasa, em última instância, na comunidade, e tem, portanto, um caráter coletivo” (HAMEL, 2003, P. 63) e Oliveira (2003) baseado na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos conclui que “O Brasil é, portanto, como a maioria dos países do mundo, plurilíngue e multilíngue” (OLIVEIRA, 2003, p. 7).

Quanto à investigação sócio-histórica dos povos indígenas no Brasil, além do mergulho em documentos oficiais que registraram os principais acontecimentos do período colonial, imperial e republicano, buscou-se também apoio em pesquisadores como o linguista Rodrigues (1986) que nos lembra que “a finalidade básica da língua, que é a comunicação explícita e quanto possível, fácil” (RODRIGUES, 1986, p. 17 -18). Em Ribeiro (2017 e 2021), antropólogo que vivenciou o cotidiano de várias etnias em diferentes regiões do Brasil, compreendemos as situações das culturas brasileiras e a resistência indígena em que “a maioria deles foi exterminada e os que sobreviveram permanecem indígenas: já não nos seus hábitos e costumes, mas na autoidentificação” (RIBEIRO, 2017, p. 23). Cunha (2012 e 2016) e Cohn (2016) abordam com maestria o tema política linguística para línguas minorizadas. Para tratar sobre as etnias sul-matogrossenses prendeu-se em pesquisadores da antropologia como Aguilera Urquiza (2013, 2016 e 2018), Chamorro (2015), historiadores como Vieira (2016), Gomes (2019), Dutra

(2017) e linguistas e sociolinguistas como Ferreira (2016), Rocha (2020), Nincao (2003 e 2008), Martins (2015), dentre outros que contribuíram de forma direta ou indireta na elaboração desta dissertação.

CAPÍTULO II: REFERENCIAL TEÓRICO

Pretende-se, neste capítulo, demonstrar as políticas e os planejamentos linguísticos. Faz-se necessário também investigar as origens, conceituar políticas linguísticas e entender *o corpus* e *o status* de uma língua para que se possa discutir e planejar ações nessa área.

O primeiro ponto de apoio teórico está na obra “As políticas linguísticas” de Calvet (2007), que trata do nascimento do conceito de políticas linguísticas e planejamento linguístico e seu campo de atuação e, para isso, apoia-se em estudiosos de diferentes épocas e regiões para conceituar os estudos sobre políticas e planejamento linguístico. Ele afirma que é necessário saber distinguir o que é política (decisões do poder) e planejamento (ação) e que as relações entre línguas e vida social são ao mesmo tempo problemas de identidade, de cultura, de economia, de desenvolvimento, problemas dos quais nenhum país escapa.

Pautado em estudos de casos realizados por pesquisadores de várias regiões, em países recém descolonizados, o autor conclui que os norte-americanos se preocupavam apenas em descrever e explicar a língua sem a preocupação com suas relações sociais, embora considerassem o binômio língua/sociedade como um sistema que funciona no modo autorregulação, em uma clara demonstração de falta de visão teórica, além de negligenciar aspectos sociais da intervenção planejadora sobre as línguas. Já os linguistas europeus, de acordo com ele, investiram suas pesquisas na existência de conflitos linguísticos, o que contribuiu para o enriquecimento da teoria e o surgimento da sociolinguística que dará à política linguística os meios científicos de que ela necessitava para que as intervenções nas línguas possuíssem um caráter social e político.

Calvet também apresenta modelos tipológicos sobre situações linguísticas para pensar uma eventual política linguística. Ele atenta-se aos anos de 1960 e 1970, período em que surgem noções de literatura científica e a tentativa de equacionar as situações plurilíngues com Ferguson, que tinha por objetivo comparar situações de diglossia, mas que deu margem a incompreensões, pois esperava a contribuição de outros linguistas com descrições de situações-tipo e assim construir princípios descritivos e estabelecer um quadro teórico. Em 1968, Stewart (1968 apud CALVET, 2007, p. 43) retomou o problema de Ferguson de estabelecer um quadro teórico para o estudo da tipologia plurilíngue e acrescentou mais três funções as sete propostas de Ferguson e divide as línguas de um país em 6 classes de acordo com a porcentagem da população falante da língua:

Classe 1: Língua falada por mais de 75% da população; Classe 2: língua falada por mais de 50% da população; Classe 3: língua falada por mais de 25% da população; Classe 4: língua falada por mais de 10% da população; Classe 5: língua falada por mais de 5% da população; Classe 6: língua falada por menos de 5% da população. (CALVET, 2007, p. 44 – grifo nosso)

Fasold (1984, apud Calvet, 2007) retomou a questão de Ferguson em uma perspectiva ligeiramente diferente e raciocina, unicamente, em termos de atributos e funções passando a impressão de que considera como internacionais línguas de trabalho na ONU e na Unesco e não uma definição unívoca da noção de língua internacional. Permitindo classificar sem ambiguidade essa ou aquela língua e sanciona o resultado de uma relação de forças, de um momento da história, porém, não dá conta do fator diacrônico.

Chaudenson (1989 apud Calvet, 2007, p. 50) propôs um modo complexo de medir e comparar *o status* (o grau de reconhecimento) e *o corpus* (grau de uso) da língua francesa em países francófonos, que permitiu apresentar um diagnóstico e formular objetivos, mas não deixa nenhum espaço para fatores simbólicos e conflituais.

Para discutir os problemas decorrentes das escolhas linguísticas, Calvet (2007) questiona os processos que permitem passar de uma política linguística, estado das escolhas gerais ao estágio da implementação do planejamento linguístico. Para ele é necessário equipar as línguas para que elas desempenhem seu papel. O autor mencionado acima aponta que o sistema escrito, como primeiro estágio desse equipamento, e que as escolhas do tipo de escrita, alfabética ou não alfabética, não é simples porque sempre há um substrato ideológico, pois, o planejamento linguístico passa primeiramente por uma descrição precisa da língua, em seguida por uma reflexão sobre o que ela espera de um sistema de escrita, somente depois dessa fase técnica e científica, equipa-se a língua no plano gráfico e passa-se para a fase prática que é a divulgação do sistema de escrita selecionado e sua introdução no sistema escolar e no meio gráfico (CALVET, 2007).

Outro problema é o léxico que remete a outro domínio do planejamento linguístico: o da neologia que repertoria o vocábulo existente e depois o divulga sob a forma de dicionários terminológicos ou de banco de dados, demonstrando a necessidade da padronização de uma língua para que ela exerça determinada função. O problema aparece primeiramente no nível da ortografia, o léxico decide qual variante conservar quando o mesmo objeto ou a mesma noção não são nomeados da mesma maneira. E depois aparece na sintaxe quando é preciso escolher a norma que será ensinada. Calvet (2007), reitera

que as línguas sempre mudaram lentamente em resposta às práticas sociais, mas sem intervenção do poder, sem planejamento. Declara que o léxico sempre esteve em mutação através da neologia espontânea ou por empréstimos que, a comunicação ocorre em todos os lugares

porque há dois tipos de gestão das situações linguísticas: uma que procede das práticas sociais e outra da intervenção da sobre essas práticas. A primeira, que denominaremos de gestão *in vivo*, refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente (CALVET, 2007, p. 69 – grifo nosso).

E “a do poder, a gestão *in vitro*” (CALVET, 2007, p. 70), o que implica a política linguística problemas de coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas das práticas do povo. Desta forma, chega-se à conclusão de que as políticas linguísticas são repressoras e precisam da lei para se impor, pois não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico.

A política linguística tem, em sua mão, a dimensão nacional. Ela intervém em um território de estado pelas fronteiras, embora as diásporas e os grupos de migrantes, não se definem pelo território que ocupam, mais por sua dispersão. O princípio da territorialidade determina a escolha da língua ou o direito à língua. Já o princípio da personalidade, a pessoa tem direito de falar sua língua, não importa em que ponto do território. Uma política linguística pode dar conta ao mesmo tempo do direito à língua do estado e do direito do indivíduo à língua, mas, como no caso dos princípios de territorialidade e de personalidade, isso será proporcionalmente difícil quanto mais numerosos forem as línguas (CALVET 2007).

Segundo Calvet (2007), as políticas linguísticas existem para nos recordar, em caso de dúvida, os laços estreitos entre língua e sociedade. Para o autor as políticas linguísticas apresentavam problemas teóricos, pois se ocupavam com uma ação sobre a forma das línguas numa época em que os pesquisadores se preocupavam em descrever a estrutura das línguas, mas à medida que a sociolinguística se torna presente, procura-se descrever as relações entre as línguas e a sociedade passando a interessar-se pelo plurilinguismo e pelos sentimentos linguísticos. As políticas linguísticas vão se interessar pelas funções das línguas, e essa passagem do *corpus* para o *status* demonstra a evolução das políticas linguísticas e das ciências da língua que, de acordo com Calvet (2007), funcionam no modo da imitação, ou seja, tentam reproduzir *in vitro* o que acontece muitas de vezes *in*

vivo, na história das línguas.

Lagares (2018) apresenta na obra “Qual política linguística: desafios glotopolíticos contemporâneos”, as principais orientações teóricas, fundamentos e conceitos da política linguística como área de pesquisa dentro dos estudos linguísticos. Na realidade, ele apresenta uma reflexão sobre os principais desafios impostos à relação entre a linguagem e a política nos tempos atuais.

Para Lagares (2018), a linguagem é objeto de polêmica em qualquer sociedade e não há como escapar as normas e, cabe aos linguistas, explicar como as línguas funcionam. Para esse autor, a linguística não está à margem da normatização, embora seus especialistas muitas vezes sejam vistos como causadores de desordem, porque seus estudos causam efeitos sobre as dinâmicas normativas dos idiomas.

Lagares (2018), lembra que mesmo antes de Saussure estabelecer a sincronia, cientistas das linguagens procuravam explicações que levassem a compreensão, ao entendimento da genealogia das línguas e seus mecanismos de mudanças. Esses saberes tinham clara funcionalidade política, pois desenhavam os contornos da língua nacional e delimitavam suas origens, fazendo parecer que a língua nacional fosse uma realidade evidente, indiscutível, com uma “biografia” perfeitamente coerente com a história da própria nação, desconsiderando as polêmicas sociais, os conflitos de interesse e os apagamentos políticos. Diante disso, o autor afirma que a língua tem muito pouco de espontâneo, pois resulta dessas longas e complexas intervenções políticas, não isentas de conflitos sobre a realidade social da linguagem.

Para se fazer entender, Lagares (2018) aponta dois momentos em que a linguística descritiva se (pre)ocupou com a dimensão sociopolítica. O primeiro, que teve início com as considerações do Círculo Linguístico de Praga, na primeira metade do século XX e, continuado por Labov, com seu trabalho descritivo, focado na explicação do processo da mudança linguística centrado nas intervenções provocadas pela normatização. O segundo momento que ocorre a partir de 1980 com reflexões/ações sobre a linguagem, no qual questiona-se a validade da dicotomia teoria/prática.

Ainda de acordo com Lagares (2018), após a descolonização, a Política Linguística passou a ser entendida como uma forma de resolver problemas linguísticos, decidindo sobre as funções que cada língua cumpriria no novo país e equipando os idiomas locais (ortografia, gramática e dicionários). Nesse tipo de política, o planejamento do *status* e do *corpus* são compreendidos com a participação de linguistas, ou seja, ele é entendido como uma forma de influir no futuro das línguas, sem que se pretenda predizê-lo por

completo, pois a intervenção sobre as línguas está ligada às questões da coesão social e incide sobre o *corpus* da língua, isto é sobre a elaboração das normas gráficas, gramaticais e lexicais dos idiomas (LAGARES, 2018).

Altenhofen (2013) em “Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil”, trata das motivações e configurações das políticas linguísticas no que se refere às línguas minoritárias. Com isso, objetiva fazer um balanço das dificuldades teóricas e práticas da política linguística relativa às línguas minoritárias no Brasil. Para o autor, a designação “língua minoritária” deve-se às modalidades usadas à margem ou ao lado de uma língua dominante, em que os falantes não dispõem do mesmo *status* político. Calaforra (2003) aponta que a língua é um elemento fundamental na integração ou exclusão social e que a competência linguística é determinante na vida de um sujeito. Destaca três fatores que apontam se uma comunidade linguística é minorizada. O primeiro é se há normas restritivas quanto ao uso da língua, o segundo é se há um bilinguismo unilateral, ou seja, se o dominado é bilíngue e o dominante é monolíngue e o terceiro é se a comunidade linguística minorizada já se tornou parte da comunidade dominante. Para o autor, a situação de minorização linguística ocorre porque as comunidades afetadas não são impotentes face à regulação do uso da sua língua. Nesse sentido, Altenhofen (2013) afirma que é reflexo da sua situação social, o que demanda uma política e um planejamento linguístico adequado para solucionar conflitos e disparidades, pois toda língua possui valor e sua construção é plural.

O autor reconhece a relevância da diversidade linguística no Brasil e, que ela vem sendo melhor “tratada como problema da pasta de Cultura do que da Educação” (ALTENHOFEN, 2013, P.98), embora seja abordada pelos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN) (BRASIL, 1997) observa que falta uma distinção clara entre o que se entende por “diversidade linguística” e “pluralidade linguística” (ALTENHOFEN, 2013, p. 99), e a partir dessa definição construir uma pedagogia para o plurilinguismo que promova a democracia cultural, sem fantasmas de silenciamentos, transdisciplinar e intercultural, objetivando educação linguística que construa competência plurilíngue e plurivarietal, em uma perspectiva de incluir e se incluir no mundo. Garantir voz e ouvido à diversidade linguística e cultural com ações públicas de promoção efetiva das línguas.

Altenhofen (2013) afirma ainda que muitos dos conflitos que ocorrem em sociedades plurilíngues com presença de línguas minoritárias derivam do equívoco de delegar as responsabilidades do destino das línguas ao Estado ou, então, de supor que as ações individuais em relação às línguas não têm qualquer efeito sobre esses conflitos. O

autor observa que a história está repleta de exemplos de políticas linguísticas de omissão, indiferença, discriminação ou incriminação pela língua, políticas que poderiam ser chamadas de “anônimas” por não se atribuir a elas uma autoria específica, pois na verdade são mecanismos de repressão. Ele assegura que o objetivo fundamental para a política de línguas minoritárias é a identificação e localização dessas línguas no espaço de legislação em questão e afirma que é importante que as línguas sejam nomeadas, reconhecidas, para que se tornem visíveis juridicamente e coletivamente. Além disso, o autor ressalta que é preciso ter cuidado com as estatísticas das línguas, pois ao agrupá-las sobre o mesmo rótulo de língua, pode-se silenciar ou visibilizar realidades diferentes e o mesmo cuidado deve-se estender para denominações *in vitro* que desconsideram a autodenominação dos falantes.

Assim, quando Altenhofen (2013) trata da trajetória e perspectivas futuras da política linguística no contexto brasileiro, ele identifica cronologicamente fases da evolução desse processo que concerne ao tratamento das línguas minoritárias pelo Estado e aponta como primeira fase o período colonial, considerada por ele como a mais passiva em relação às línguas do Brasil que termina com a difusão e domínio da Língua Geral. A segunda fase apontada pelo autor é a ruptura promovida pela política pombalina que silenciou as línguas não-lusas. A terceira fase, ocorrida no período imperial, diz respeito às línguas de imigração europeia que foram silenciadas. A quarta fase, ocorrida no período republicano, traz a ideia do uso de uma única língua, o português brasileiro, obrigando os imigrantes ao uso do português como língua comum. Para o linguista o Estado Novo, apontado como quinta fase, aproveitou-se das turbulências do pré-guerra mundial e “marcou um dos momentos mais tensos de repressão às línguas *alóctones*, através do processo que ficou conhecido como *nacionalização do ensino* e que pretendeu selar o destino das línguas de imigração no Brasil” (ALTENHOFEN, 2013, p.109). Segundo o autor essa política foi nociva às comunidades de imigração alemã, pois não permitiu o acesso à língua escrita no alemão padrão e também não favoreceu o acesso a escolarização em português. Já para o período pós-guerra, que seria a sexta fase, não se tem notícias de nenhum projeto de educação que incorporasse o bilinguismo local as práticas ou reflexões pedagógicas.

Para Altenhofen (2013), os primeiros sinais de políticas de promoção de línguas minoritárias através da educação escolar indígena oficial ocorreram a partir de 1970 com a adoção de uma perspectiva bilíngue e intercultural.

O início da incorporação de outras modalidades de línguas minoritárias no sistema

de ensino brasileiro ocorreu, de acordo com o autor, com Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22/12/2005, através da Lei nº 10.436 de 20/04/2002. O sucesso das políticas linguísticas para Libras teria aberto espaço para as comunidades de fala imigrante e para as línguas afro-brasileiras mediados pela pasta da Cultura através do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), pela ótica do patrimônio cultural imaterial e não pela iniciativa da educação.

Altenhofen (2013) destaca três momentos que inauguram esse novo espaço de representação. O primeiro, em março de 2006, foi o seminário de criação do livro de registro das línguas no qual reivindicava-se “o reconhecimento de uma língua como patrimônio cultural imaterial do Brasil” (2013, p. 110). O segundo momento foi a criação do Grupo de trabalho da diversidade linguística (GTLD) que formulavam propostas para apresentar em audiência pública da diversidade linguística do Brasil, realizada em Brasília em 13/12/2009. O terceiro momento foi a instituição do inventário nacional das diversidades linguísticas, Decreto nº 7387 de 9/12/2010 que apresentou o projeto piloto para o inventário linguístico em que se categorizou as línguas, subdividindo-as em grupos, sendo o primeiro grupo o das línguas indígenas, o segundo grupo variedades dialetais da língua portuguesa, o terceiro grupo línguas de imigração, o quarto grupo línguas de comunidade afro-brasileiras, o quinto grupo línguas brasileiras de sinais e o sexto grupo línguas crioulas.

Ainda de acordo com o autor, essa categorização tem sido muito útil para adequar as políticas linguísticas às especificidades de cada tipo de língua, mas ele alerta que não se deve criar a ilusão de que funcionam como uma fórmula. O autor diz que para a comunidade tomar decisões adequadas na gestão das suas línguas é preciso investir em projetos de conscientização linguística e mover os indivíduos para ações que desencadeiam consciências, que ampliam a capacidade de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, principalmente motivar os pais para promover a educação bilíngue de seus filhos (ALTENHOFEN, 2013).

Em “Para uma teoria de políticas linguísticas”, Spolsky (2016) examina os domínios para entender a complexidade das políticas educacionais. O autor destaca que “O objetivo de uma teoria de políticas linguísticas é considerar as escolhas costumeiras feitas pelos indivíduos falantes com base em padrões estabelecidos na comunidade de fala” (SPOLSKY, 2016, p. 33).

Para ele, ao manter o *status* da variedade escolhida evita-se mudanças, já que o domínio é geralmente ligado ao espaço social e cada um possui a própria política e, as

escolhas linguísticas são determinadas pelo papel ou pelas relações que cada indivíduo possui dentro dessa comunidade de fala.

Esse autor distingue comunidade linguística, como os que falam uma variedade linguística específica de comunidade de fala, os que compartilham comunicação fazendo uso das múltiplas variedades linguísticas, o que reforça a ideia de que as escolhas linguísticas são feitas de acordo com cada domínio, seja familiar, religioso, educacional ou oficial.

Ele aponta também três componentes da Política Linguística: práticas, crenças e gestão. Práticas linguísticas seria “o que as pessoas realmente fazem” (SPOLSKY, 2016, p. 35), que podem ser observáveis, e descrever esses comportamentos seria uma tarefa da sociolinguística. O autor considera que crenças sejam mais significativas por se tratarem de valores linguísticos ligados ao grupo de pertencimento que pode ser étnico, classe educacional ou nação. A gestão linguística, terceiro componente, refere-se a quem tem poderes para modificar as práticas e as crenças e, um exemplo disso é a definição do uso oficial de uma língua, como meio de instrução.

Para ele cada um desses componentes produz forças dentro do domínio que podem explicar as escolhas linguísticas e destaca como o mais importante dos três componentes a prática linguística, “pois em sua ausência não há nenhum modelo de linguagem disponível para se aprender” (SPOLSKY, 2016, p. 36), o que gera desgaste linguístico.

Além disso, o autor menciona que a proficiência em uma língua torna-se “um forte instrumento de gestão linguística implícita” (SPOLSKY, 2016, p. 36) e ajudam a explicar a diferença de valores atribuídos aos domínios da língua padrão e da língua de herança, uma vez que um indivíduo pode exercer diferentes papéis dentro da comunidade e favorecer um dos domínios quando está em outro. Já as forças externas aos domínios advêm de tentativas de gestão linguística que tentam influenciar o comportamento doméstico e o comportamento público como, por exemplo, movimentos de revitalização de uma língua étnica. Assim, os domínios “vão desde à família, passam por várias instituições e estruturas sociais até inclusive os estados-nações e agrupamento supranacionais” (SPOLSKY, 2016, p. 37). Isto é, as línguas acabam por sofrerem forças externas, principalmente ao se referir à globalização que necessita de pessoas proficientes em outras línguas para realizar a comunicação e quando isso não é possível acrescenta-se um participante ao domínio, o intérprete, mas observa-se que na atualidade também já há investimento em políticas linguísticas para sanar essa dificuldade.

Para Spolsky (2016), o domínio escolar é um dos mais complexos por apresentar

múltiplas dimensões, variedades linguística e níveis de proficiência diferentes, pois quando um estudante vai para a escola leva consigo valores e habilidades linguísticas já estabelecidas, mas passíveis de modificação e os professores encarregam-se desse processo de acordo com sua formação, experiência, status social e proficiência linguística, procurando estabelecer comunicação entre estudantes e professores.

Ainda sobre o domínio escolar, o autor aponta que participantes dos grupos administrativo e pedagógico são importantes para as políticas educacionais e linguísticas, mas que “um dos aspectos especiais da escola é que o ensino acontece em uma sala fechada, difícil para pessoas de fora observarem” (SPOLSKY, 2016, p. 41). Para ele, isso aumenta o poder dos professores, fazendo com que sejam necessários “sistemas complexos de controle” (SPOLSKY, 2016, p. 41), porque é preciso levar em conta também as crenças dos diferentes participantes e, além disso, é preciso ter cuidado com existência de grupos ativistas que tentam influenciar as escolas ou as autoridades escolares.

Spolsky (2016) afirma também que há vários modelos de políticas de educação linguística disponíveis e que o modelo bilíngue é um dos mais empregados embora a competição maior fique em torno da língua oficial e das variedades usadas nas comunidades, pois há muitos pontos a serem considerados entre as variedades usadas em casa e a variedade nacional, oficial. Para ele, essa discussão sobre qual modalidade linguística utilizar na educação ainda gera questões a serem resolvidas nas políticas de educação linguísticas, dado que, para algumas crianças é fácil aprender uma nova língua, enquanto que para a média geral isso é difícil e “a ausência de cultivo da língua (ou a necessidade de cultivo) pode então servir como uma razão ou desculpa para não usar as variedades de casa na escola” (SPOLSKY, 2016, p. 43), isso porque as escolas reproduzem as ideologias de quem as controla e tendem a ser influências externas. Essas características contribuiriam para que a elaboração de políticas de educação linguística seja difícil e desafiadoras.

Garcez e Schulz (2016) explicam que políticas linguísticas podem ser menos formais, pois tratam de fatos cotidianos que, muitas vezes, nem passam por leis, pois são ações que fazem referências ao uso e aos usuários de uma língua. Ou seja, independentemente do tamanho do grupo de falante, se a língua é ágrafa ou escrita, ela sempre possui uma política interna.

Para esses autores, “as políticas linguísticas oficiais são também resultados das ações de gente que usa a linguagem e que disputa recursos com outros indivíduos e

grupos. Políticas linguísticas implícitas, portanto, andam juntas com políticas explícitas”, (GARCEZ; SCHULZ, 2016, p. 4), e são passíveis de mudanças e contradições.

Os autores lembram que no início dos estudos sobre políticas linguísticas, acreditava-se que a partir do conhecimento técnico da linguagem seria possível identificar problemas e propor soluções plausíveis, mas o que permanece útil até os dias atuais, é a distinção entre *corpus* e *status*. Isto é, políticas de *corpus* tratam dos códigos linguísticos, como sistemas gráficos empregados e, em geral, trata da língua escrita, diz respeito à normatização, aos ajustes, às reformas e acordos ortográficos. Enquanto isso, as práticas linguísticas de *status* tratam do uso das línguas, o que muitas vezes proporciona o desenvolvimento de políticas de *corpus*.

Nesse sentido, “as instituições escolares figuram destacadamente uma boa parte das ações de políticas linguísticas” (GARCEZ; SCHULZ, 2016, p. 10), pois a obrigatoriedade de uma língua estrangeira no currículo escolar brasileiro, a avaliação em larga escala e a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) são exemplos de políticas linguísticas de aquisição. Para os autores, essas ações “afetam diretamente o que se faz na escola e como se faz, pois, são nas instituições educacionais escolares que a maior parte delas se efetiva” (GARCEZ; SCHULZ, 2016 p.12).

Além disso, esses autores reforçam a ideia de que políticas linguísticas dizem respeito às tomadas de decisões sobre o uso das línguas. Sendo assim, a escola tem papel fundamental nesse processo, e as decisões sobre políticas linguísticas acabam repercutindo em todos os componentes curriculares e no funcionamento da escola, pois se tomarmos como exemplo a implementação do Acordo Ortográfico¹ e do Programa Nacional do Livro Didático, verificaremos que “tanto os processos quanto os produtos finais tocam diretamente a educação escolar” (GARCEZ; SCHULZ, 2016, p.13) e à escola sobra a tarefa difícil de implementar essas medidas que nem sempre contam com a participação efetiva de seus agentes.

Esses autores mencionam ainda que a heterogeneidade da linguagem nem sempre

¹ Considerando que o projeto de texto de ortografia unificada de língua portuguesa aprovado em Lisboa, em 12 de outubro de 1990, pela Academia das Ciências de Lisboa, Academia Brasileira de Letras e delegações de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, com a adesão da delegação de observadores da Galiza, constitui um passo importante para a defesa da unidade essencial da língua portuguesa e para o seu prestígio internacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508145/000997415.pdf>. Acesso em dezembro de 2021.

é respeitada, pois para reafirmar a supremacia da língua oficial, muitas vezes são elaborados projetos de lei para reprimir ou controlar ações cotidianas, como por exemplo o uso dos estrangeirismos ou da escrita de textos informais nas redes sociais, assuntos abordados pelos professores que sempre informam ao alunado que são escritas diferentes das redes e a da escola. Nesse sentido, eles apontam que a consulta pública para a construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), política educacional responsável por decidir e implementar políticas linguísticas de aquisição, foi um ganho imensurável, pois educadores puderam participar e garantir voz sobre o que ensinar e aprender na escola.

Diante do exposto, vemos que abordar o tema políticas linguísticas em um país com uma das maiores diversidades linguística da América Latina significa ter que recorrer a um referencial teórico substancial, pois o Brasil é constituído de muitas línguas, centenas delas já foram extintas e há várias em risco de extinção.

A consulta a atual lei máxima que rege a vida dos brasileiros, a Constituição de 1988, ao reconhecer a existência das línguas oficializando a diversidade linguística seja de forma implícita, quando há margem para interpretações ou de forma explícita quando trata mesmo que superficialmente, permite-nos pontuar algumas considerações sobre o que a Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) traz sobre os direitos linguísticos e o que há de jurisprudência sobre a temática.

Esta breve reflexão a partir do preâmbulo da Constituição de 1988, que afirma a ideia de um Estado democrático de direito “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceito” (BRASIL, 1988, p. 01), baseada em cinco princípios fundamentais, cujos objetivos descritos no Art. 3º, destaque para o item IV, é

promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, p. 03), nos remetendo à reflexão de como essa ideia e esses princípios, contribuem para com os direitos linguísticos, pois no título II – “dos Direitos e garantias fundamentais”, capítulo III – “Da Nacionalidade”, Art. 13. “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 1988, p. 17).

Ao instituir a língua portuguesa como única oficial do país, imputa ao cidadão, o dever de usar a língua oficial. Subentende-se um renunciar às suas línguas maternas, pois

se tem a garantia de uma língua nacional, induzindo e reforçando a ideia do monolinguismo, desconsiderando os mais de “222 idiomas falados como línguas maternas, por cidadãos brasileiros natos!” (MAHER, 2013, p. 117).

De acordo com Maher (2013), cerca de 180 Línguas brasileiras são indígenas, 40 são Línguas de imigrantes, além da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS² e da Língua Brasileira de sinais Kaapor Brasileira, sem considerar ainda, as línguas africanas silenciadas, minorizadas e negligenciadas no Brasil, desde o início da colonização. Fato que ocorreu com as línguas dos povos originários, com as línguas dos povos escravizados, que vieram da África e, posteriormente, com as línguas dos migrantes europeus, todos cerceados de fazer uso de suas línguas maternas, em nome “dos direitos e garantias fundamentais” de fazer uso de uma língua oficial.

Entretanto, nem todos os idiomas foram totalmente ignorados pela Constituição de 1988, observa-se que no Título III, “Da ordem social”, capítulo III – “Da Educação, da Cultura, e do Desporto”, Seção I – “Da Educação”, Art. 210, § 2º - “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagens” (BRASIL, 1988, p. 139).

Embora a Constituição não designe os meios oficiais para implementação dessas políticas, essa regulação ganhou força quase uma década depois, com a Lei de Diretrizes e Bases número 9394/1996, quando se voltou a atenção jurídica ao ensino da língua indígena, assunto que será abordado no capítulo que trata das práticas pedagógicas sobre a educação bilíngue nas escolas indígenas.

Há ainda no Título III – “Da Ordem Social”, capítulo VIII – “Dos Índios”, Art. 231, a seguinte afirmação: “São reconhecidos aos índios 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, p. 150). Constata-se aqui um claro reconhecimento das línguas dos povos originários, embora o capítulo, em sua totalidade, trate mais sobre uso da terra e seus recursos naturais, reforçando a ideia de que essas terras são da União

² Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, Art. 1, Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 10 dezembro de 2021

e de que o lugar onde os povos indígenas moram/habitam, não lhes pertence, enfatizando que eles não são os donatários destas e não dispõem de autonomia para explorá-las e geri-las conforme desejarem.

Nos anos 2000, o Estado Brasileiro, ao instituir o registro de Bens Culturais de Natureza Imateriais, sob o Decreto 3.551, publicado no Diário Oficial em 07 de agosto de 2000, implicitamente abre possibilidade para a inclusão de registros das línguas faladas no Brasil, pois as línguas também são parte da cultura ou seja, somente 22 anos após a promulgação da sétima Carta Magna houve uma verdadeira tentativa de se viabilizar o reconhecimento da diversidade linguística no país, por meio do Decreto n. 7.387 de 9 de dezembro de 2010, que em seu Art. 1º, institui o

“Inventário Nacional da Diversidade Linguística, sob a gestão do Ministério da Cultura, como instrumento de Identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas exportadoras de referência à identidade, ação e a memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. (BRASIL, 2010).

O documento pode ser considerado uma política linguística de reconhecimento legal das línguas faladas no Brasil. Em seu parágrafo único afirma “O inventário nacional da diversidade linguística será dotado de sistema informatizado de documentação e informação gerenciado, mantido e atualizado pelo Ministério da Cultura de acordo com as regras por ele disciplinadas” (BRASIL, 2010, Dec.7.387).

Oliveira (2003), ao tratar sobre as línguas brasileiras e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, afirma que o Brasil é plurilíngue e multicultural, mas que a ideologia de única língua gera uma “política glotocida” (OLIVEIRA, 2003, p. 8), pois para atingir seus objetivos empregaram “repetidas ações de violência física e simbólica contra os falantes de outras línguas” (OLIVEIRA, 2003, p. 8).

Para esse autor, índios, negros e migrantes passaram por essa política de integração que, só mudou, com a Constituição de 1988, para as comunidades indígenas que passaram a ser reconhecidas, e a ter direitos de uso das terras, línguas, religião e cultura, além de “educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural” (OLIVEIRA, 2003, p. 9).

Entretanto, de acordo com o mesmo autor, aos migrantes não foram ofertados os mesmos direitos culturais e linguísticos e, até hoje, suas línguas são ensinadas como línguas estrangeiras, embora algumas comunidades aloctófonas consigam manter a sua língua e a cultura. Ele destaca que os grupos autóctones e alóctones não são os únicos que

sofrem discriminação e desvalorização, mas também as pessoas que usam as variantes comuns da língua portuguesa.

O autor apresenta-nos ainda a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, disposta em 52 artigos que procura não interferir no modo como as políticas linguísticas são feitas dentro dos idiomas, mas pretende introduzir o conceito de direito linguístico, tornando-o um instrumento contra a discriminação linguística. Oliveira (2003) admite que o tema é complexo e fruto de um longo processo de discussão entre especialistas de diferentes áreas, de vários países, que intenciona abarcar todas as correntes e “proclama a igualdade de direitos linguísticos, sem distinção não pertinentes entre línguas oficiais/não oficiais; nacionais /regionais /locais majoritárias /minoritárias ou modernas /arcaicas” (OLIVEIRA, 2003, p. 15). O autor frisa ainda o respeito aos direitos linguísticos coletivos que deve vir antes dos individuais, pois as línguas são construídas comunitariamente e não pelos Estados.

Oliveira (2003) deixa claro que o objetivo principal da Declaração é instaurar a paz linguística, pois “todos os povos têm direito a expressar e desenvolver sua cultura, sua língua e suas normas de organização e, para fazê-lo, têm direito de se munir de próprias estruturas políticas, educativas, de comunicação e de administração pública, em contextos políticos diferentes” (OLIVEIRA, 2003, p. 19 - 20).

Além disso, o documento define e distingue em seu Art. I, o conceito de comunidade linguística: “Toda a sociedade humana que, assentada historicamente em um espaço territorial determinado, reconhecido ou não, se auto identifica como povo e desenvolve uma língua comum como meio de comunicação natural e de coisa cultural entre os seus membros” (OLIVEIRA, 2003, p. 23 - 24) e de grupo linguístico “toda a coletividade humana que compartilha de uma mesma língua e que está assentada no espaço territorial de outra comunidade linguística” (OLIVEIRA, 2003, p. 25).

Ademais, a Declaração deixa claro que deve haver integração - entendida como socialização adicional em que se preservam as características culturais e, que assimilação é a aculturação, isto é, a substituição de valores sociais e culturais nativos pelos da sociedade de acolhimento. O Art.5 diz que os direitos de todas as comunidades linguísticas são iguais e não utiliza o termo minoritária ou regional, para não restringir direitos.

A codificação, padronização e desenvolvimento dos sistemas linguísticos são no Art. 9, o Art. 11 que garante o direito à tradução e o Art. 12 trata do direito de usar a própria língua.

O regime linguístico geral é tratado do Art. 15 ao Art. 52 e abarca, na Seção I, assuntos da administração pública e organismos oficiais e os direitos que os cidadãos possuem referente ao uso da língua. Na Sessão II, o documento trata da educação e afirma que todas as pessoas possuem direito de receber educação na língua própria do território onde reside, mas esse direito não exclui o direito ao conhecimento oral e escrito de outras línguas. Além disso, a Declaração menciona que “a língua e a cultura de cada comunidade linguística devem ser objeto de estudo e de pesquisa em nível universitário” (OLIVEIRA, 2003, p. 35).

A Seção III diz respeito aos direitos das comunidades linguísticas, quanto ao uso de topônimos, além do direito de estabelecer, preservar e revisar a toponímia autóctones. A Seção IV trata dos direitos aos meios de comunicação e uso das novas tecnologias ligadas aos campos da informática que devem estar a serviço da informação e da difusão da cultura. A Seção V aborda a cultura e afirma que “toda a comunidade linguística tem direito à preservação do seu patrimônio linguístico e cultural” (OLIVEIRA, 2003, p. 39). A Sessão VI abrange o direito de se utilizar a língua como atividade econômica dentro de seu próprio território. Nas Disposições Adicionais, o documento frisa que o poder público deve promover apoio com codificação, transcrição escrita e ensino das diversas línguas para que possam ser utilizadas na administração e, nas Disposições Finais, propõe a criação de um *Conselho das Línguas* “para amparar as comunidades linguísticas nos direitos reconhecidos por esta Declaração” (OLIVEIRA, 2003, p. 43).

Para Hamel (2003), o assunto linguístico ganhou forças devido às transformações ocorridas no planeta e a globalização contribuiu significativamente para o repensar da “diversidade cultural, étnica e linguística”. Para ele, as grandes guerras contribuíram para a expansão de algumas línguas como, por exemplo, a inglesa que teve uma crescente dominação, e, por outro lado, a subordinação de diferentes grupos linguísticos, embora alguns se mostrassem resistentes, não foi possível evitar a extinção de muitas línguas.

O autor destaca que “os direitos linguísticos fazem parte dos direitos humanos fundamentais, tanto individuais como coletivos, e se sustentam nos princípios universais da dignidade dos humanos e da igualdade formal de todas as línguas” (HAMEL, 2003, p. 50-51). Para ele, garantir o direito coletivo é assegurar “Identidade e alteridade etnolinguística” (HAMEL, 2003, p. 51) e significa proteger os direitos individuais de usar e aprender formalmente sua língua materna. Além disso, o autor menciona que discutir os direitos das minorias causa certo embaraço até mesmo para a Organização das Nações Unidas (ONU) uma vez que se evitava posicionamentos favoráveis ao reconhecimento

dos direitos coletivos, o que ocasionou conflitos e gerou discussões jurídicas de âmbito internacional em busca de alternativas legais, para os estados protegerem as minorias etnolinguísticas.

Esse autor observa ainda que, nas Américas, as populações originárias obtiveram conquistas significativas, as quais não são dispensadas aos migrantes, uma vez que a sociedade dominante não estaria disposta a apoiar políticas de preservação cultural e linguística das minorias e apresentam-se resistentes a regular ações sociais por temer perder *status* e a hegemonia, pois desconsideram a essência histórica e social das línguas.

Para Hamel (2003), “a legislação linguística surge da necessidade de proteger os direitos de um grupo linguístico” (HAMEL, 2003, p. 57) e cabe à sociolinguística, portanto, detectar as carências inerentes às minorias etnolinguísticas, propor investigação com enfoques multidisciplinares, a partir de um amplo conceito de políticas linguísticas, e focar em medidas interventivas de proteção as línguas ameaçadas.

Por fim, para esse autor, a melhor forma de proteger as línguas é concentrar os falantes em um mesmo espaço físico, com o intuito de estabelecer laços ideológicos, para poderem exercer direitos linguísticos coletivos.

2.1 Educação Escolar Indígena

Os projetos de educação para indígenas no Brasil “começa a se estruturar a partir de 1549, quando chega ao território nacional a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III” (GUIMARÃES, 2016, p.212). Esses projetos perpassaram o período colonial e parte do imperial, pautados em ideologias religiosas com a pretensão de catequizar e civilizar os índios. A consolidação do período republicano exigiu do Brasil políticas indigenistas que mudasse sua imagem perante a sociedade nacional e internacional. Assim, em 1910 criou-se o Serviço de proteção ao Índio - SPI, que objetivava integrá-los a sociedade por meio do trabalho e, passou a ofertar educação com ênfase em trabalhos agrícolas e domésticos que os qualificavam como cidadãos produtivos ou mão de obra barata. Após a extinção do SPI, foi criada a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, que também tinha a incumbência de passar uma boa imagem internacional do país, e para tanto, adotou uma política educacional em que não se diferenciava dos períodos colonial e imperial e, impunham aos povos indígenas valores eurocêntricos como novas formas de convivência social, religião cristã e nova língua. Essa situação só mudou a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando

ações que eram desenvolvidas exclusivamente pela FUNAI, passaram a ser delegadas a outros órgãos públicos e o Ministério da Educação - MEC passou a ser responsável pela definição e coordenação de políticas para a educação indígena. (GUIMARÃES, 2016).

Uma grande conquista para a educação dos povos indígenas foi quando o MEC criou “em 1993, o Comitê de Educação Indígena” (GUIMARÃES, 2016, p. 230), integrado por representantes indígenas, instituições governamentais e não-governamentais e a partir deste, passou-se a discutir normativas específicas para a educação escolar indígena que, até então, seguia modelos de ensino para não-índios, impondo-lhes valores que negavam as identidades étnicas e desconsideravam necessidade de políticas diferenciadas de educação para escolas indígenas.

Mas a guinada que favoreceu a normatização da educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, “fundamentada nos princípios constitucionais” (GUIMARÃES, 2016, p. 226) foi a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que traz em seu Título I, Art. 1º, a afirmação de que “A educação abrange os processos formativos que desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (MAGALHAES, 2005, p. 528) e “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, Art.1º, §2º), e “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2º). Essa Lei, delega à União a elaboração de um Plano Nacional de Educação em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 1996, Art. 8º, 9º, p. 11), aos Estados a missão de “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, Art. 10, item I, p. 13), aos Municípios “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (BRASIL, 1996, Art. 11, item I, p. 13) e aos estabelecimentos de ensino a missão de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, Art. 12, item I, p. 14) com a participação dos docentes (BRASIL, 1996, Art. 13, item I, p. 14).

Faz compreender também que a educação escolar se compõe de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Que para a educação básica, nos níveis fundamental e médio, há regras comuns, com carga horária mínima de oitocentas horas, distribuídas em, no mínimo, duzentos dias letivos com

regime de progressão, organizadas em ciclos ou séries e jornadas diárias de quatro horas em sala de aula, respeitando sempre o currículo que é pautado em uma base nacional comum. E, na Seção III, Art. 32, § 3º afirma que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagens”. (BRASIL, 1996, p. 23). O ensino médio, fase final da educação básica, com duração de três anos, poderá ou não estar articulado ao ensino profissionalizante. A LDB (BRASIL, 1996) dispõe ainda que as certificações profissionais em nível médio terão validade nacional, além de habilitar o cidadão para dar prosseguimento aos estudos na educação superior. E a educação superior é tratada no capítulo V da LDB (BRASIL, 1996) e estabelece normas para a elaboração e consolidação dos cursos superiores nas redes públicas e privadas.

A educação intercultural, diferenciada e bilíngue para os povos indígenas é tratada no Título VIII e, estabelece que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (BRASIL, 1996, Art. 78, p. 49)

A proposta tem por objetivos recuperar memórias históricas, reafirmar identidades étnicas e valorizar suas línguas e suas ciências, por meio do acesso a informações, conhecimentos técnicos e científicos que fortalecerão práticas socioculturais, além de currículos e programas específicos para a formação especializada em educação, proporcionando condições de participação efetiva na elaboração de materiais didáticos específicos e diferenciados. (BRASIL, 1996).

Em 1998, foi criado pelo MEC, em parceria com educadores indígenas, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, documento elaborado em duas partes que normatiza ações “na expectativa de que possa diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas” (BRASIL, 1998, p. 11). A primeira parte, “voltada para os técnicos das Secretarias estaduais e municipais de ensino” (BRASIL, 1998, p. 14), promove reflexões que levam a diferenciação entre escola indígenas e não-indígenas, além de “subsidiar a elaboração de propostas curriculares” (BRASIL, 1998, p. 13) para todo o ensino fundamental, promovendo desta forma, a permanência dos estudantes indígenas nas escolas interculturais, as quais atendem as necessidades específicas, diferenciadas da

Educação Escolar Indígena. A

segunda parte do documento tem a pretensão de fornecer referências para a prática pedagógica dos professores (índios e não-índios) diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento das escolas indígenas. Essa parte do documento dirige-se, mais diretamente, às salas de aula dos cursos de formação de professores indígenas e às próprias escolas onde esses professores atuam. (BRASIL, 1998, p. 14).

A Educação Escolar Indígena tem como fundamento a multietnicidade, a pluralidade e a diversidade para, assim, contemplar os povos indígenas de todas as regiões do Brasil, valorizando o conhecimento que reflete as “concepções indígenas do mundo, do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosas” (BRASIL, 1998, P.22), adquirido no decorrer dos séculos. Reitera que a escola não é o único espaço responsável “pela socialização e formação de pessoas” (BRASIL, 1998, p. 23) e que a flexibilização, pela LDB (BRASIL, 1996) que permite a adequação do calendário escolar das escolas indígenas, conforme conveniências culturais, favorece tanto o aprendizado formal, quanto o informal, pois os saberes são interdependentes. Ressalta que a formação dos professores indígenas é protegida por dispositivos legais, os quais delegam a União, aos Estados e aos Municípios a obrigatoriedade de “realizarem programas de formação e capacitação de todos os professores em exercício, inclusive com recursos de educação à distância” (BRASIL, 1998, p. 34), visando “construção de uma nova escola, que respeite os desejos dos povos por uma educação que valorize suas práticas culturais” (BRASIL, 1998, p. 34). Apresenta sugestões de trabalho para auxiliar professores a organizar e desenvolver currículos nas escolas interculturais, bilíngues e diferenciadas, considerando as determinações legais, a cultura e as tradições de cada povo. Apontam que os conteúdos escolares precisam dialogar com a vida e com a história para ser significativo. Assim o conhecimento étnico “sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 65).

A flexibilização do uso do tempo ajuda o professor a (re)organizar os trabalhos escolares de acordo com as demandas de cada atividade a ser desenvolvida no cotidiano das comunidades, pois os espaços de aprendizagens não se limitam as salas de aulas convencionais, porém são avaliados constantemente. Quanto ao uso das línguas nas atividades escolares, recomenda-se que a alfabetização seja em língua materna e que “a

língua indígena deverá ser a língua de instrução oral do currículo” (BRASIL, 1998, p. 119) E, caso a comunidade seja bilíngue, a língua indígena deve constar no currículo como disciplina.

Em 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias, foram definidas pela Resolução nº 5 de 22 de junho de 2012, que conforme Art. 1º, parágrafo único foram “pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 2012, p. 1). Objetivam orientar as escolas indígenas de educação básica a elaborar, desenvolver e avaliar projetos educativos em diferentes etapas e modalidades, assegurando aos povos indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada, que valorize os conhecimentos tradicionais, as línguas e as culturas e, dispõe no Art.6 que

Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural. (BRASIL, 2012, p. 3)

A organização da educação escolar indígena para o ensino fundamental, ensino médio e profissionalizante está descrita no Título III, arts.7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 e dispõe como as atividades consideradas letivas devem ser para atender o interesse do processo de aprendizagem, que visa a modos próprios de conhecer, de investigar e de sistematizar saberes que valorizam a história e a oralidade, articulados a princípios socioambientais sustentáveis. O Título IV, trata do projeto político pedagógico que é a

expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar. (BRASIL, 2012, p. 7).

A organização dos currículos escolares para a educação intercultural, dispostos na Seção I, Arts. 15 e 16, frisam que as propostas pedagógicas precisam estar adaptadas aos valores e interesses das comunidades em contextos socioculturais e devem

ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, p. 8).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena também determinam que os currículos, embora flexíveis em seus espaços escolares e atividades pedagógicas, cumpram carga horária de oitocentas horas anuais, distribuídas em no mínimo duzentos dias letivos, conforme prevê a LDBEN (BRASIL, 1996). Quanto à avaliação abordada na Seção II, Arts. 17 e 18 dispõem que estas devem estar desenhadas no projeto político pedagógico em consonância com a proposta curricular de ensino e aprendizagem próprio da Educação Escolar Indígena e “ter como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender” (BRASIL, 2012, p. 9). No tocante à formação e profissionalização dos professores indígenas, o documento afirma que a formação inicial deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e a profissionalização, deve ser promovida por meio da formação inicial e continuada visando sempre a qualidade da educação escolar indígena. (BRASIL, p. 10-11).

O Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, amparado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e pela Resolução nº 1 de 23 de janeiro de 2012³ (BRASIL, 2012) com vigência para dez anos, estabelece diretrizes, distribuídas em 20 metas que em síntese buscam erradicar o analfabetismo, elevar os índices de escolarização da população brasileira em todos os níveis de ensino, ampliar as ofertas de vagas nas redes públicas de ensino, valorizar o profissional da educação, além de promover “os princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014) e dispõe:

Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa

³ Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 2012 do CNE, que dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante o ADE, como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação.

comunidade. (BRASIL, 2014, Art. 7º, § 4º).

Observa-se que são nos desdobramentos da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), que se normatiza e garante as especificidades educacionais para a escola indígena, definidas nas estratégias das metas, atribuindo aos Estado e Municípios os desafios políticos-pedagógicos de organizar e adequar os currículos, respeitando as tradições/conhecimento/religiões para ampliar e garantir a esses novos “sujeitos de direitos” (GUIMARÃES, 2016, p. 228), educação em todos os níveis de ensino.

2.2 Ensino bilíngue nas escolas indígenas

Conforme já mencionado, um marco para a história dos povos indígenas foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual possibilitou que eles deixassem de ser vistos como uma etnia em extinção e passassem a ser vistos como grupo étnico diferenciado, garantindo por lei o direito de preservar suas terras, suas culturas e uso da língua materna (SILVA; BASSANI, 2017), mas é necessário frisar que “Quando se discute a questão da identidade étnica de um povo indígena, não se pode excluir dessa discussão sua identidade linguística, ou seja, o modo como esse povo interpreta culturalmente sua relação com as línguas com as quais convive” (NINCÃO, 2008, p. 63).

Semeghini-Siqueira (2008) traz a definição ensino bilíngue “como um sistema de ensino e aprendizagem escolar, o qual em um período o conteúdo é dado em pelo menos duas línguas”. Ao valorizar a língua local através do ensino bilíngue ocorre um fortalecimento da identidade cultural indígena. O ambiente escolar inclusivo contribui para a autonomia indígena, diminui resistências e concede poder ao falante da língua materna. Realizar práticas que aumentem a comunicação, o diálogo com a comunidade, facilita o aprendizado e adicionalmente leva a novas experiências e interações com o aprendizado. Sendo assim, o ensino da língua materna das comunidades é uma maneira de preservar a realidade sociolinguística e tornar cada escola com sua própria organização escolar (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2010).

De acordo com Nascimento e Aguilera Urquiza (2010), ao utilizar os próprios métodos de aprendizagem, e uma identidade pedagógica de produção e transmissão de conhecimento, consegue-se fazer o saber chegar em toda a comunidade e derrubar preconceitos linguísticos dos próprios falantes da língua, pois ao trazer para o ambiente escolar as formas de organização social da comunidade, a visão, as práticas socioculturais

e religiosas mostra-se o caráter político de respeito a diferença e de promoção a interculturalidade. Outro objetivo desse formato de ensino é diminuir a influência da cultura dominante da língua, a qual era escolhida para ser transmitida, apropriando-se da autonomia de cada povo e, ao mesmo tempo, considerando os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e ressignificação (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2010).

No entendimento do documento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), deve-se inserir nos currículos escolares os saberes que

os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural (BRASIL, 1998, p. 22).

evidenciando que a educação indígena objetiva a construção de um currículo que favoreça a construção da autonomia econômica, cultural e social de cada povo. Esses objetivos viabilizaram a adequação e mudança dos conteúdos escolares indígenas, as formas de avaliar e, conseqüentemente a metodologia a ser utilizada (BRASIL, 1998).

Em relação aos conteúdos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 estabelece que o saber escolar deverá ser representativo daqueles universais indispensáveis para o exercício pleno da cidadania. A língua; matemática; história; geografia; ciências outras disciplinas (BRASIL, 1996), e a orientação é que a língua seja utilizada de modo que o estudante desenvolva a escrita e a leitura como atividades sociais significativas, reforçando-se em atividades que envolvam a língua real, ou seja, atividades que buscam a função social e cultural específica (BRASIL, 1996).

Nincao (2008) aponta que são recentes as discussões sobre políticas de ações específicas para a educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul. Que o assunto/tema ganhou representatividade a partir da década de 1980 com a União das Nações Indígenas - UNI, em que professores indígenas reuniram-se para discutir as Diretrizes da Educação Escolar Indígenas do estado de Mato Grosso do Sul. Com a criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul, em 1994 e com a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena em 1999, órgão da Secretaria de Educação do Estado que normatizou a Escola Indígena, conforme Resolução CEE/MS nº 6767/2002 (MATO GROSSO DO SUL, 2002) e, garantiu a representatividade indígena junto ao Conselho

Estadual de Educação, o que não significou a garantia de uma escola intercultural, bilíngue, específica e diferenciada conforme leis e decretos federais e estaduais.

A autora observou que escolas indígenas da etnia Terena, situadas no município de Aquidauana-MS, apresentavam resistência quanto à inserção da língua materna no currículo escolar, pois, em sua concepção o domínio da língua portuguesa facilita a relação interétnica. Para garantir o direito ao estudo da língua Terena nesse município, foi necessário recorrer às normativas estabelecidas pelo MEC, a criação da Lei 1700/99 (AQUIDAUANA, 1999) e a projetos como o Raízes do saber, desenvolvido pela Secretaria de Educação Municipal de Educação. Nesse mesmo período, autora constatou também que, no município de Miranda-MS, no qual há grande concentração da etnia Terena, a Secretaria Municipal de Educação ainda não havia elaborado o Projeto Político Pedagógico para as escolas indígenas e que as atividades e projetos referentes à interculturalidade que estavam em andamento era por iniciativa dos professores Terena que buscavam fazer valer os direitos previstos pela Constituição Federal no que diz respeito à escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. (NINCÃO, 2008).

As dificuldades em compreender a proposta para Educação Escolar Indígena, ainda persistem, são pontuais. Knapp e Martins (2017) apontam que tal fato ocorre porque o modelo de educação escolar para não índios está enraizado, e romper com esse modelo colonialista exige comprometimento e empenho não só dos professores, mas de toda a comunidade indígena e quando isso não ocorre percebe-se que “apenas reproduz discursos superficiais sobre o currículo, sobretudo no que se refere à língua materna de suas comunidades” (KNAPP; MARTINS, 2017, p.86), tais fatos foram pontuados pelos professores quando perceberam que “as escolas indígenas guarani e kaiowá como escolas que não conseguem, na prática, ser aquilo que pretendem” (KNAPP; MARTINS, 2017, p.86). Ressaltam ainda a problemática

de que a legislação para as escolas indígenas não é conhecida por todos os seus agentes, tanto professores indígenas como não-indígenas. Ela deveria ser tomada não só como um conteúdo programático obrigatório dos programas de formação dos professores, mas sua análise e interpretação deveriam ser uma competência específica a ser desenvolvida durante as formações e habilitações de professores indígenas e gestores das escolas indígenas” (KNAPP; MARTINS, 2017, p. 97).

De acordo com Rocha e Hamel (2020), algumas adequações são necessárias para que o método de ensino bilíngue seja possível e efetivo em uma escola indígena. Uma

das estratégias que vem sendo utilizada pelas escolas e que tem se mostrado eficiente é a contratação e a formação inicial e continuada de professores indígenas, bem como o estabelecimento de um novo tipo de alfabetização que deve ser realizado na língua materna indígena dos alunos.

No estudo realizado pelos autores mencionados, a língua guarani foi utilizada durante todo o processo inicial de alfabetização nos primeiros dois anos das séries iniciais. Entre o terceiro e o quinto ano os alunos aprendem português ao mesmo tempo que o guarani. A partir do sexto ano até o ensino médio os alunos têm a língua materna como disciplina 2 horas semanais. Nota-se que a partir da introdução do português na educação básica, os professores fazem uma dinâmica de passar o conteúdo em português e explicar em guarani. Essas inovações, no estudo realizado pelos autores, diminuíram o percentual de evasão escolar. Ao analisar essa metodologia adotada observamos que vai ao encontro com o Referencial Curricular Nacional no qual preconiza-se que a língua de instrução oral é a indígena:

A língua indígena **deverá** ser a língua de instrução oral do currículo. Chama-se de “língua de instrução” a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações [...] a **língua indígena deverá** tornar-se a língua de instrução escrita predominante naquelas situações que digam respeito aos **conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese desses com os novos conhecimentos escolares de fora** [...] Além de ser a língua de instrução, a língua indígena deve também entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngues, como uma de suas disciplinas: língua indígena como primeira língua. Nesses casos, ela será objeto de reflexão e de estudo, tanto no nível oral quanto no escrito, o que contribuirá para que os alunos conheçam com mais profundidade sua própria língua e ampliem sua competência no uso da mesma. Quando a língua indígena for escrita, ela aparecerá em cartilhas, gramáticas, dicionários, antologias de textos etc. (BRASIL, 1998. p. 119-120).

Rocha e Hamel (2020) ao analisar o método de ensino utilizado em uma escola indígena de Caarapó-MS, identificaram que a língua guarani é usada como meio de instrução, com o objetivo de conseguir que o estudante assimile o pleno bilinguismo. O ato de priorizar a língua étnica justifica-se, pois, o idioma presente na sociedade, nos meios de comunicação já é hegemônico. Em vista disso, a língua majoritária não tem nenhum tipo de perda de assimilação pelo estudante, ao optar por esta metodologia, ou seja, o aumento do uso da língua Guarani na escola favorece o bilinguismo e biletamento. Por outro lado, não o fazer acelerar a assimilação somente da língua dominante (LAGARES, 2018, p. 86-87).

Interessante notar que este novo formato de ensino bilíngue quando foi utilizado pela escola analisada, no estudo mencionado acima, teve uma grande rejeição por parte dos pais, principalmente durante o período de alfabetização. No entanto, o que foi observado pela direção da referida escola, foi exatamente o contrário, ou seja, esses estudantes tinham um melhor aproveitamento do conteúdo ministrado.

Outra medida que foi adotada pela escola e analisada por Rocha e Hamel (2020) foi a exigência de que os professores atuantes morarem na comunidade onde está localizada a escola indígena para estarem familiarizados com os hábitos da comunidade e para identificarem-se com a cultura local. Nesta mesma comunidade foram instaurados projetos como o viveiro e a horta, que dão destaque aos saberes indígenas e protagonismo ao guarani (ROCHA; HAMEL, 2020)

De acordo com Silva e Bassani (2017), o intuito do ensino bilíngue é uma educação escolar que respeita os valores éticos da população indígena, porém observa-se que mesmo com a constitucionalização que reserva direitos ao uso da língua materna pelos povos indígenas, ainda é grande a distância entre o desejável e o aceitável quando se trata de Educação Escolar Indígena.

Observa-se que, no estado de Mato Grosso do Sul, há engajamento por parte da população indígena e das instituições governamentais e educacionais em buscar soluções para que a educação intercultural aconteça e, as línguas sejam preservadas e o respeito a diversidade realmente seja uma realidade social. É preciso compreender também a necessidade de ações conjuntas entre as sociedade indígenas e não indígenas e fazer valer as propostas normatizadas e regulamentadas por leis, para a Educação Escolar Indígena. Necessita-se de seriedade, compromisso e empenho das Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios para que a educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada seja uma realidade em todas as escolas das comunidades indígenas.

Mas, faz-se necessário entender que

Em qualquer processo de valorização de uma língua indígena é fundamental considerar os papéis dos sujeitos com relação à língua: pais, mães, professores, tios, avós, irmãos mais velhos, comunidade, lideranças e outros. Cada um desses sujeitos possui uma responsabilidade na transmissão da língua que precisa ser cumprida pelo simples fato de que não pode ser substituída por outra pessoa como, equivocadamente, a escola pensa e tenta fazer por meio da figura do professor. (BANIWA, 2016, p. 46)

É preciso compreender também que esse não é um processo simples, pois as

populações indígenas vêm sofrendo por séculos pressões para abandonem seus modos de vida, seus conhecimentos, sua religião, sua língua e costumes e, agora em cerca de menos de quatro décadas, deseja-se que tudo o que lhes foi retido, negado e omitido seja reestabelecido, embora nunca foi o desejo dos povos indígenas mudar suas identidades.

2.3 Licenciatura Intercultural Indígena

Até bem pouco tempo não havia licenciatura intercultural e se os professores indígenas desejassem se especializar, obter uma licenciatura buscavam entre os cursos ofertados pelas universidades públicas e privadas aqueles que mais lhes convinham.

De acordo com Nincao (2008), o estado de Mato Grosso do Sul passou a ofertar a partir de 1992, capacitação e aperfeiçoamento aos professores indígenas e não indígenas que atuavam em escolas nas aldeias. A formação inicial, em nível médio, que habilitava professores para atuarem na atual educação fundamental I, aconteceu para a etnia Terena entre os anos de 1996 a 1998, organizado pela Associação de Educadores Católicos - AEC. Para a etnia Guarani de 1999 a 2003 por meio de parceria entre a Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Secretaria Estadual de Educação - SED e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e a etnia Kadiwéu passou a receber essa formação inicial entre os anos de 2002 a 2003, ofertada pela Secretaria Municipal de Porto Murtinho/MS.

Essa realidade se fez presente no estado por décadas e de acordo com Knapp e Martins (2017) mudanças significativas ocorreram a partir de 2002 com a criação da “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI” (KNAPP; MARTINS, 2017, P. 93) que em parceria com outros órgãos promovia discussões sobre políticas pública e programas que favoreciam/favorecem a formação superior de professores indígenas como o PROLIND - Programa de apoio à formação superior de professores indígenas, o Trilhas do Conhecimento, um programa que visava a elaboração de materiais didáticos para escolas indígenas. Na esfera de nível superior a Coordenação de Aperfeiçoamento Superior - CAPES, criou-se o Observatório da Educação Escolar Indígena que fomenta o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação.

A Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, com o

[...] objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos (BRASIL, 2015)

De acordo com Knapp e Martins (2017) essa resolução respalda os dispositivos legais, mas não atendem as reais necessidades da educação básica, que precisa ser pensada a partir da interculturalidade e admitem que mesmo com os entraves de interpretação e entendimento, houve avanços em políticas públicas para a pluralidade cultural, mas que ainda não há punição aos órgãos que não cumprem o que preconiza a legislação. Chamam a atenção também para

[...] o fato de que a legislação para as escolas indígenas não é conhecida por todos os seus agentes, tanto professores indígenas como não-indígenas. Ela deveria ser tomada não só como um conteúdo programático obrigatório dos programas de formação dos professores, mas sua análise e interpretação deveriam ser uma competência específica a ser desenvolvida durante as formações e habilitações de professores indígenas e gestores das escolas indígenas. (KNAPP; MARTINS 2017, P. 97).

Diante do exposto faz-se necessário frisar a importância das licenciaturas interculturais indígenas, posto que “A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades”. (BRASIL, 2012, p. 10), porque quando esse profissional da educação vai para universidade, local de estudo de teorias, debate de problemáticas latentes e pesquisas, proporciona conhecimentos outros, que auxiliarão na criação de possíveis soluções para a elaboração de currículo escolar pautado em uma proposta pedagógica para a interculturalidade que para Knapp e Martins (2017) é um dos desafios para a construção de um espaço escolar bilíngue/multilíngue, específico e diferenciado, que não pode ser dissociado da cultura, deve considerar a participação da comunidade indígena e ter perspicácia para entender nem todos os saberes devem ser escolarizados.

É importante observar que as políticas públicas voltadas para a formação superior dos povos indígenas ainda estão distante do que preconiza a Constituição Federal de 1998, embora haja ações pontuais que favoreçam o ingresso de estudantes indígenas nas universidades públicas e privadas, observa-se que o número de jovens indígenas ainda é

insignificante em relação aos não indígenas. Lazaro (2013) destaca o Projeto Trilhas de Conhecimentos – PTC⁴ como incentivador ao ingresso em cursos superiores. Programa Universidade para todos – PROUNI, oferta bolsas de 50 a 100% nas universidades privadas, conforme a renda familiar e a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, que também é uma política pública e “desde sua criação, prevê a reserva de bolsas para pessoas autodeclaradas indígenas, pardos ou pretos” (LAZARO, 2013, p. 18), e o PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas.

Aguilera Urquiza (2013), apresenta relevantes considerações sobre a “implantação de políticas afirmativas para indígenas no ensino superior no Estado de Mato Grosso do Sul” (AGUILERA URQUIZA, 2013, p. 25) e mostra a importância dessas ações para os povos indígenas, pois

Chegar à universidade significa apropriar-se de ferramentas que permitam aos índios protagonizar a reescrita de suas histórias, de outra história até então não alcançada pelos cânones escolares e acadêmicos, bem como inverter o ponto de partida para a busca de alternativas de solução para os problemas e conflitos atuais, entre eles, a questão da terra. (AGUILERA URQUIZA, 2013, p. 26).

De acordo com o autor, no Brasil as principais modalidades de ensino superior para os povos indígenas são a licenciatura intercultural, que objetiva formar professores e as vagas suplementares que “direciona candidatos indígenas para a formação em um conjunto de outros cursos regulares oferecidos pelas IES, com o objetivo de formar profissionais indígenas para atuar prioritariamente junto às suas comunidades de origem” (AGUILERA URQUIZA, 2013, p. 35).

O Programa Rede de Saberes, criado em 2005 por meio do Programa Trilhas de Conhecimentos, aportou recursos financeiros, professores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS e da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB com o intuito de garantir a permanência de acadêmicos indígenas no ensino superior, pois de acordo com o autor, a UEMS, já oferecia cota para negros e índios em 2003, mas não dispunha de políticas para garantir a permanência da clientela na Instituição de Ensino

⁴ Projeto vinculados ao Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), do departamento de Antropologia do Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e teve como fonte de recursos financeiros o programa **Pathways to Higher Education**, da **Fundação Ford**, em seus dois períodos de vigência (2004-2007 e 2007-2010). Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/trilhas-de-conhecimentos>. Acesso em: agosto de 2022.

Superior - IES que aumentava devido a reserva de vagas 10% em todos os cursos, o que gerava índices altos de abandono. Já a UCDB, comunitária-particular, ofertava bolsa “diferenciada para acadêmicos(as) indígenas sem, no entanto, nenhuma política de acesso” (AGUILERA URQUIZA, 2013, p. 37), ambas atraíam principalmente acadêmicos indígenas da etnia Terena. A partir de 2008, passou a fazer parte do Programa a Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, que atendia uma grande quantidade estudantes Kaiowá e Guarani, com política de acesso, mas sem política de permanência para a licenciatura específica e a UFMS, região de Aquidauana, que atendia número reduzido de alunos e sem política específica para estudantes indígenas. Foram inúmeros os enfrentamentos que as IES tiveram que superar e para isso foram realizadas ações específicas de combate ao preconceito racial, promoção de capacitação de funcionários e docentes, debates cultura e diversidade cultural, legislação e direitos dos povos indígenas do Brasil e de Mato Grosso do Sul, que resultaram apoio concreto aos acadêmicos indígenas.

Todas essas ações convertem-se em um investimento no sentido de reverter o ambiente, antes hostil, em um espaço ressignificado em que todos revejam seus preconceitos e ampliem seu repertório de alianças, onde jovens indígenas possam conviver melhor e de forma respeitosa no ambiente universitário. (AGUILERA URQUIZA, 2013, p. 40).

Ainda de acordo com o autor, em Mato Grosso do Sul, a UFGD, oferta atualmente a licenciatura Teko Arandu, específica para os Guarani e Kaiowá, e a UFMS, campus de Aquidauana, a licenciatura Povos do Pantanal, apoiada pelo Prolind/MEC, no estado, fruto de uma parceria com a UEMS, a Secretaria de Estado de Educação e as prefeituras envolvidas, iniciou-se em 2010.

CAPÍTULO III: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

3.1 Contextualização sócio-histórica dos povos indígenas no Brasil

Narrativas sobre os atos corajosos dos navegantes europeus, suas conquistas e o modo como se organizaram e expandiram seus domínios foram enaltecidas, retratadas como heroicas pela literatura, até pouco tempo, pois não eram comedidos quando o assunto se referia a conquistas de seus “ideais de riqueza, de poder, de justiça ou de santidade” (RIBEIRO, 2021. p. 49). Glorificadas, tomadas como exemplo de bravura, os feitos destruidores usados para dominar povos, eram justificados em nome de um expansionismo que protagonizou a história moderna e antecipou o processo civilizatório sociocultural, em pelo menos “duas revoluções tecnológicas, a Mercantil e a Industrial” (RIBEIRO, 2021. p. 49). Mas esses são mesmo, feitos heroicos? Será que os bravos “bugreiros”, munidos de tecnologias em seus rifles e facões, que tanto se vangloriavam das cabeças obtidas, são os heróis da História do Brasil? O que fizeram os Jesuítas, os donatários, o rei, o imperador e os presidentes desta vasta terra que pertencia aos de nativos?

Reflexões a partir de levantamentos bibliográficos desde os relatos de viagens dos colonizadores, documentos administrativos das províncias como Cartas Régias, registros das missões jesuíticas e dos desbravadores e estudos sistemáticos realizados em várias áreas científicas mostram que a colonização europeia não é um fato que gera orgulho a todos os cidadãos brasileiros. Também não foi um processo pacífico, como enfatizavam livros didáticos que desenvolveram uma imagem caricata dos nativos, quando tratavam de questões ligadas ao indigenismo e, ainda romantizam os atos violentos que envolveram o processo de dominação do território do “Novo Mundo” (VIEIRA, 2016) que os portugueses consideraram deles, quando abarcaram seus navios na costa brasileira e, desconsideraram suas línguas, suas crenças, sua agricultura, sua arquitetura, sua cultura em nome de ideologias religiosas e econômicas (CARNEIRO DA CUNHA, 2012).

A ânsia pelo domínio das riquezas, tornou os habitantes nativos invisíveis enquanto cidadãos. Na verdade, eram vistos como mercadorias, mão-de-obra escrava, pois eram considerados bárbaros, não humanos, até o Papa Paulo III, em 1537, reconhecer que os indígenas possuíam alma e passou a condenar sua escravidão que perdurou, segundo Gomes (2019), por mais cem anos.

Estudos sobre o povamento das Américas são inúmeros e segundo Melatti (1993, p. 10) “já se deu há vários milhares de anos, tanto as populações extra-americanas das

quais se originam os ameríndios como estes mesmos já se modificaram muito, desde então”. E entre as teorias sobre como os indígenas chegaram as Américas, antes dos europeus, considera-se interessante a hipótese de uma migração terrestre, vinda do nordeste da Ásia, no qual pessoas em processo de deslocamento passaram pelo Estreito de Bering, cerca de 35000 a 12000 anos atrás, quando uma temperatura mais amena teria se interposto entre os continentes, permitindo que espalhassem de norte a sul (CARNEIRO DA CUNHA, 2016), interrompidos com a chegada dos europeus que desejavam ampliar seus territórios.

O fato mais relevante aqui é que a invasão do território brasileiro pelos colonizadores trouxe inúmeros problemas para a população indígena e, o primeiro deles foi grande número de doenças adquiridas, pois os povos originários não possuíam anticorpos contra as doenças comuns entre os europeus, o que comprometeu a saúde dos nativos e resultou em grandes baixas nessa população. Outro problema que realmente custou vidas, foram as guerras declaradas que promoviam a captura dos nativos para serem comercializados como mão-de-obra escrava, caracterizando a “primeira” atividade econômica dos colonizadores portugueses no Brasil (GOMES, 2019, p. 123), embora oficialmente fosse a exploração de pau-brasil.

Os bandeirantes também foram incumbidos da caça aos nativos para garantir força de trabalho, pois “a bandeira aprisionou, de 1628 a 1630, entre 40 mil e 60 mil índios guarani aldeados na província jesuíta do Guairá, no atual estado do Paraná.” (GOMES 2019, p. 127). Segundo o historiador essa política violenta, praticamente extinguiu a população indígena distribuída em uma área que ia “do litoral paulista, à Lagoa dos Patos, no Rio Grande do Sul”, em nome de uma “guerra justa” ou “resgate” dos prisioneiros de guerra, entre tribos rivais, “amarrados para serem mortos” (GOMES, 2019, p. 132).

Nesse contexto, as missões jesuíticas tinham a função de apaziguar as tensões de resistências indígenas referentes ao processo de colonização e de evangelizar e educar os gentis para o trabalho, tornando-os mão de obra e, assim atender necessidades dos europeus. As etnias eram classificadas dicotomicamente em mansas e bravas. As mansas eram utilizadas para mão de obra e as bravas, quando dominadas, eram utilizadas como soldados para ajudar os portugueses a defender o território brasileiro de invasores, mas que foram também combatidos, por não se sujeitarem aos domínios dos colonizadores e por possuírem costumes antropofágicos (GOMES, 2019).

Em meio aos desmandos e as atrocidades, principalmente referentes aos aldeamentos em que povos de etnias diferentes eram aglomerados em espaços reduzidos,

o que facilitava a dominação dessas populações e contribuiu significativamente para com a perda da identidade étnica, pois não podiam manifestar cultura e principalmente usar suas línguas. Comunicavam-se em língua portuguesa ou em língua franca que os jesuítas dominavam (RIBEIRO, 2017)

Aqueles que não se submetiam aceitar as regras dos “brancos”, como é o caso dos Botocudos, na região de Minas Gerais, eram declarados inimigos e eram instauradas guerras oficiais para combatê-los, como observa-se neste trecho “Manda fazer guerra aos índios Botocudos” (CARTA RÉGIA, 1808).

Em suma, nas três fases do período imperial do Brasil, que se iniciou em 1822 e encerrou-se com a Proclamação da República em 1889, houve captura, massacre e intensa exploração dos povos indígenas brasileiros. Aqueles que ofereciam resistência, aventuravam-se em fugas e, por conhecerem e dominarem as matas, conseguiam instalar o que restava de suas tribos, cada vez mais ao interior do país, o que não impedia os ataques, mas conseguiam preservar algumas vidas, costumes, línguas (RIBEIRO, 1983).

Em processos naturais, antes da colonização, por necessidades alimentícias ou climáticas, os indígenas possuíam o hábito de deslocar-se, de formar novos grupos, mas era uma escolha. Escolhiam viver em outro grupo, escolhiam o momento ideal para a procura de um local onde pudessem instalar-se, no qual a caça e a pesca eram abundantes e o solo e o clima eram favoráveis à sua forma de cultivar a terra. Após a invasão dos europeus, essa opção deixou de ser uma escolha, pois eles precisavam defender mais que as identidades de suas etnias, precisavam defender suas crianças, suas mulheres, seus idosos, seus jovens, seus guerreiros, seus pajés, seu povo, suas vidas. Precisavam se reinventar, adaptar-se em novas condições geográficas, novos climas, novos conflitos intertribais, que era natural entre eles. Reconstruir e reconstruir-se. Não descansar. Vigiar e acostumar-se à escassez, não só de alimentos, mas de liberdade. Sobreviver (RIBEIRO, 1983).

Assim, os indígenas do Brasil passaram de incômodos a invisíveis ou quase despercebidos “Nos primeiros vinte anos de vida republicana” (RIBEIRO, 2017, p. 119), não foram sequer mencionados na primeira Constituição da República Brasileira, recebendo tratamento negligente por décadas e somente a partir de 1910, quando o governo resolveu mapear as aldeias da região norte do país, com o intuito de incentivar o povoamento desta região, elaborou-se a “Comissão Rondon” e, a partir deste projeto, foi criado o Sistema de Proteção ao Índio - SPI, cujo objetivo era curatelar os indivíduos indígenas e, assim protegê-los, sob a ótica do não índio, em uma perspectiva eurocêntrica

de progresso, pois essas comunidades que viviam longe de tudo, isoladas nas matas, cercadas por grandes rios que impediam-lhes o acesso à civilização.

É importante destacar que todas as políticas adotadas nessa época e todas as decisões foram promovidas sem consulta às comunidades e suas lideranças, mais uma vez gerando um processo etnocida que perdurou décadas e perpassou vários governos que, ainda “engajado no sistema econômico europeu ou nos ideais de riqueza, de poder, de justiça ou de santidade nela inspirados” (RIBEIRO, 2021, p. 49), desconsideravam os saberes, a língua, a religião e as formas de organização social e hierárquica que cada etnia possuía.

Durante o Estado Novo, o governo em exercício propôs o Projeto Marcha para Oeste, com pretensão de integrar os indígenas ao projeto nacional, cujo objetivo era levar o progresso às comunidades e, mais uma vez, as vozes das florestas não foram ouvidas. Suas ideias não foram discutidas. Somente em 1961, Jânio Quadros criou o Parque Nacional do Xingu, um importante projeto para defender o território das populações indígenas, oficializando o Direito a Terra, que pertence à União. (ROGRIGUES, 1986).

O período da ditadura militar foi especialmente cruel no trato com o índio. O SPI, criado para proteger as populações indígenas passou por gestões fraudulentas além de ser usado para controlar de forma desumana essas comunidades, silenciando-as, usurpando o trabalho do índio, explorando sexualmente as mulheres, desviando verbas que deveriam ser empregadas em combate à desnutrição, medicamentos contra doenças infecciosas, implementos agrícolas e outras necessidades relevantes dentro das aldeias para elevar a qualidade de vida dos indivíduos (RIBEIRO, 2017). O que realmente houve ao longo desses últimos séculos foi a dilapidação do patrimônio indígenas com o arrendamento das suas terras para a agricultura, pecuária e exploração de minérios e venda de madeira, além dos verdadeiros extermínios autorizados, genocídios daqueles que se opunham aos desmandos e recusavam o “progresso” (RIBEIRO, 2017). Esses fatos só foram freados após denúncia internacional, negada pelos governos, que se posicionaram, extinguindo o SPI e criando a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, Lei nº 5.371/1967 que tem como missão proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil e, atualmente, uma das suas principais funções é “**Monitorar** as políticas voltadas à seguridade social e educação escolar indígena” (FUNAI, 2020, s/p).

Com a volta da democracia no país as populações indígenas ganharam voz e a nova Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) proporcionou garantias de direitos ao cidadão índio a partir da sua perspectiva, embora tímidos, mas reais e construídos a partir

de muitas negociações, questionamentos negacionistas, militâncias e estudos, pois ainda havia resquícios das políticas adotadas no século XX que impediam avanços de valorização das línguas, das crenças, da literatura, da música e da forma livre de viver de todas as comunidades indígenas do Brasil que ocupam aproximadamente 13% de todo território nacional (RIBEIRO, 2017).

Segundo Vieira (2016, p. 54) “Atualmente o Brasil reconhece a diversidade sociocultural dos povos indígenas. Ela se expressa pela presença de mais ou menos 283 povos indígenas distintos, habitando centenas de aldeias localizadas em praticamente todos os estados da Federação” em sua maioria não urbanas e criticados por adotarem formas sustentáveis de sobrevivência. Eles retiram da terra somente o necessário, o que não agride o meio ambiente e preserva riquezas, mas também desperta a cobiça dos não índios que alegam desperdício e, ainda nos dias atuais, reforçam a ideia de que eles são preguiçosos, ociosos e suas terras improdutivas.

O último censo realizado com as populações indígenas do país menciona 305 etnias e 274 línguas, mas aponta a necessidade de estudo linguístico e antropológico mais apurados, devido à possibilidade de algumas variações serem indicadas como língua e subgrupos como etnias (IBGE, 2010). Para Vieira (2016, p. 54), “mais de 60% da população indígena está centrada na região da Amazônia Legal”, o que reforça a teoria do autor quando diz que “A história do povoamento indígena no Brasil é, antes de tudo, uma história de despovoamento” e, “na atualidade não ultrapassa os 0,5% da população brasileira” (VIEIRA, 2016, p. 55), desse percentual de pessoas, 80.459 (IBGE, 2010), estão

[...] assentados em Mato Grosso do Sul, Terena e Kinikinau, ambos da família linguística arawak; Kaiowa e Guarani, da família linguística tupi-guarani; Kadiwéu, de língua guaikurú; Ofaié (também conhecidos como Ofaié-Xavante) e Guató, do tronco macro-jê; Chamacoco e Ayoreo de língua zamuco; Atikum e Camba, cada um com uma língua original isolada, que hoje não falam mais. (CHAMORRO; COMBÈS 2015, p. 20).

As autoras citadas acima esclarecem que, as demarcações que estabelecem limites entre estados e países não fazem sentido para os indígenas, pois elas não correspondem aos territórios étnicos, o que gerou a movimentação desses povos, e culminou em “mestiçagem biológica e cultural entre os grupos indígenas e sociedade” (CHAMORRO; COMBÈS 2015, p. 20), além do desaparecimento de algumas etnias ou o deslocamento de grupos para outros estados, mas que deixaram marcas “da ocupação humana do

Pantanal e do planalto de oito a 12 mil anos atrás” (CHAMORRO; COMBÈS 2015, p. 20), demonstrando que a presença indígena é anterior à data da chegada dos europeus ao continente.

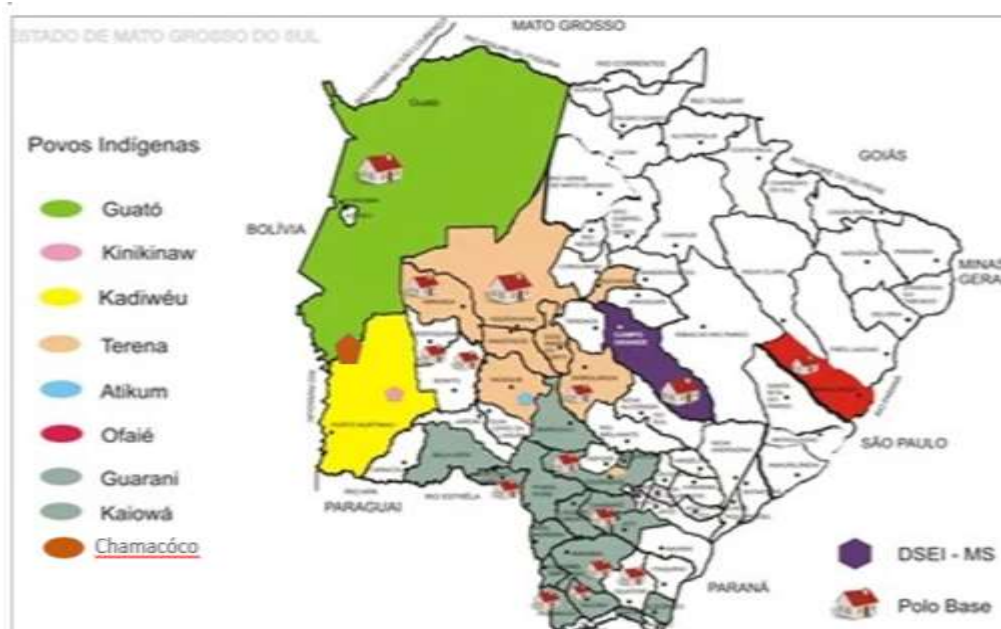
Essas movimentações impostas ou naturais, a mestiçagem, resultante do contato com os não índios, interferem de forma direta no modo como os povos organizam suas políticas, sua economia e suas culturas, o que gera necessidade de ajustamento de conduta e uma delas foi a de incentivo ao aprendizado da língua dos dominantes, o que resultou em perdas de línguas indígenas ao longo dos séculos.

CAPÍTULO IV: MAPEAMENTO E DESCRIÇÃO DO ESTADO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS DE MATO GROSSO DO SUL

Nesta seção, buscou-se, a partir de pesquisas bibliográficas, identificar, descrever e quantificar as línguas indígenas existentes no atual Estado de Mato Grosso do Sul e o estado de cada uma.

Traçar um panorama histórico, cultural e político sobre os grupos étnicos sul-mato-grossense, não é empreitada fácil, pois além das etnias reconhecidas oficialmente, existem aquelas que ainda estão em busca de reconhecimento e a serem estudadas, como é o caso dos povos Layana, Kamba, Ayoreo e Chamacoco que, embora haja investigações científicas em andamento, ainda carecem de investimentos, maiores esclarecimentos, como pode-se observar no mapa, disponível no site da Secretaria de Estado de Cidadania e Cultura (SECIC/MS) que também utiliza dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/MS), que contempla as etnias.

Figura 1- Mapa dos territórios indígenas em MS



Fonte: <https://www.secic.ms.gov.br/comunidades-indigenas-2/>. Adaptado pela autora (2022).

Para Souza e Ferreira (2016), são nove grupos étnicos presentes no estado de Mato Grosso do Sul, pertencentes a dois troncos linguísticos “Tupi e Macro-Jê, e as famílias linguísticas Aruak e Guaikuru” (SOUZA; FERREIRA, 2016, p. 94). Os autores informam

que as línguas Guató e Ofaié estão em situação dramática, pois as duas juntas, dispõem de menos de 10 falantes e as etnias Kamba e Atikum, já não tem mais falantes da língua étnica.

É importante destacar também, que os autores citados acima deixam claro que “a língua não é o único fator de identidade étnica de um povo, embora é importantíssimo que ela seja mantida e praticada pelos seus falantes, pois ela ajuda a preservar muitos traços da cultura e, principalmente, ajuda a manter a autoestima coletiva” (SOUZA; FERREIRA, 2016, p. 89).

A seguir são apresentadas as línguas do Estado do Mato Grosso do Sul, tendo em vista os troncos e famílias linguísticas:

4.1. Tronco Linguístico Tupi

Ao tratarem das línguas ligadas ao tronco Tupi-Guarani, Souza e Ferreira (2016) explicam que a população Guarani é a mais populosa do país e que existem três subgrupos Kaiowá, Mbya e Nhandeva, espalhados por seis estados brasileiros. Duas delas (Kaiowá e Nhandeva) compõem a diversidade étnica de Mato Grosso do Sul. Os Kaiowá e Guarani encontram-se distribuídos em aldeias em vários municípios, em uma região que abrange do centro para o sul do estado, chegando até a divisa com o Paraguai. Ao Norte do estado vai até a divisa com as terras Terena. “Quanto aos Nhandeva, parte fixou-se ao sul deste estado, parte rumou para São Paulo e para o norte do Paraná, eles se diferenciam das outras etnias do povo Guarani segundo a forma linguística, costume, práticas rituais e organização política e social” (SOUZA; FERREIRA, 2016, p. 95).

De acordo com esses autores, os Guarani também são conhecidos por travarem forte luta pela demarcação de terras pertencentes a seus territórios, pois, as terras demarcadas não comportam a mais a crescente população indígena, o que gera inúmeros conflitos, conduzindo as pessoas a optarem por viver em assentamentos ou em cidades, em busca de melhores condições de vida e, com isso, agravam os conflitos sociais em todas as ordens.

No que diz respeito à língua Guarani, os autores afirmam que ela é muito bem descrita pelos pesquisadores e que até o século XVIII ela foi utilizada como língua geral, no sul do Brasil e no Paraguai e que, embora haja desejo de muitos falantes em manter a língua viva, não significa que não corra risco de extinção.

No que se refere a educação, os autores expõem que

[...] muitos concluíram o Ensino Fundamental. Quanto ao Ensino Médio, o curso da Secretaria Estadual de Educação “Ara Verá” forma professores para as séries iniciais e, a Universidade Federal da Grande Dourados criou em 2006 o curso de Licenciatura Indígena (Intercultural) que atende, principalmente Nhandeva e Kaiowá. Lembramos que a maioria das aldeias destes povos já possuem Ensino Médio regular, com expressivo aumento de alunos, o que significa aumento de futuros acadêmicos indígenas. (SOUZA; FERREIRA, 2016, p. 96)

4.2. Tronco Linguístico Macro-Jê

Quanto aos povos indígenas descendentes do tronco linguístico Macro-Jê, Souza e Ferreira (2016) abordam primeiramente a etnia Guató (guataes, guatás, guathós, guatos, guatòs, guattos, guatues), da aldeia Uberaba, Ilha Ínsula, alto Pantanal, divisa com a Bolívia e o Estado de Mato Grosso. São “reconhecidos como índios canoeiros, senhores das águas” (SOUZA; FERREIRA, 2016, p. 97). De acordo com esses autores, os Guatós eram um povo numeroso e ocupavam uma área de terra que se estendia do norte de Corumbá, até acima da cidade de Cáceres, em Mato Grosso, mas a partir do século XX, com a invasão dos fazendeiros com seus gados que destruíam suas lavouras e dos comerciantes de pele, o grupo dispersou-se em busca de segurança no pantanal e chegou ser considerado extinto por órgãos oficiais.

Conforme esses autores, na atualidade, os Guatós procuram reavivar a língua que, encontra-se com nível de vitalidade em situação crítica, conforme UNESCO (2010), incentivando as crianças e os jovens a utilizarem-na em espaços privilegiados, criados por professores e incentivados pela Secretaria Estadual de Educação.

A outra etnia pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê e que está presente em MS é a Ofayé, como preferem ser chamados. Eram nômades, “dominavam uma grande extensão de terra” (SOUZA; FERREIRA, 2016, p.98), mas eram perseguidos por grupos rivais, o que provocou a dispersão do grupo, que também chegou ser considerado extinto. Na atualidade, o pequeno grupo, com cerca de 115 pessoas, mora em duas aldeias, no sul do estado, em uma área de 1.144 hectares, próximas ao município de Brasilândia, onde mantém pequenas plantações e poucas criações para a subsistência e, a situação econômica é delicada.

A língua materna indígena dos Ofayé, assim como a dos Guató, também se encontra em situação crítica (SOUZA; FERREIRA, 2016), ou seja, em total perigo de extinção, por já não mais utilizarem a língua no cotidiano e pelo precário número de falantes.

4.3. Família Aruak

As etnias Terena e Kinikinau, presentes em Mato Grosso do sul, são da família linguística Arawak. De acordo com Souza e Ferreira (2016), o povo Terena “foi o mais numeroso dos subgrupos Chané (Guaná)”, resistentes ao contato, mas após a Guerra do Paraguai, na qual foram severamente atingidos, conseguiram reaver apenas parte de seus territórios, o que interferiu nos modos de vida da população, pois mesmo com o domínio de técnicas de cultivo da terra para produção de alimentos, a redução e a invasão de seus espaços territoriais por criadores de gado, levou-os a dispersarem-se em busca de novos meios de sobrevivências, fora das aldeias, o que propiciou maiores contatos com os não índios.

Segundo esses autores, os Terena vivem em reservas indígenas distribuídas “nos municípios de Campo Grande, Nioaque, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Anastácio, Aquidauana e Miranda” (SOUZA; FERREIRA, 2016, p. 100), além de algumas famílias vivendo nas reservas dos Kadiwéu e dos Guarani-Kaiowá, em MS, e no estado de São Paulo estão vivendo com os Kaingang na reserva Araribá.

Sabe-se que a língua Terena está inserida no grupo Arawak do Sul. Para Souza e Ferreira (2016), ela é considerada bem descrita, com vários trabalhos publicados, incluindo aqui livros didáticos para Ensino Fundamental, porém “para os Terena não tem importância socializadora, no sentido de integrar o indivíduo em um mundo próprio” (SOUZA; FERREIRA, 2016, p. 100), pois eles se orgulham de dominar o Português.

Os autores consideram que a educação formal é bem-sucedida nesse grupo, pois há várias pessoas com curso superior, mestrado e doutorado, mas sua língua materna está em situação de risco, pois se observa que um número crescente de pessoas dessa etnia, monolíngues em Português, principalmente entre os mais jovens.

Quanto à etnia Kinikinau, povo geralmente esquecido e invisibilizado, dado como extinto, após a Guerra do Paraguai, também pertence à Família Linguística Arawak. De acordo com Souza e Ferreira (2016), para sobreviver, os indivíduos pertencentes a esse grupo diluíram-se entre os Terena e Layana, reagruparam-se e, na atualidade, formam um restrito em número de pessoas, residentes em um espaço multiétnico, na Aldeia São João, localizada no município de Porto Murtinho, território dos Kadiwéu, o que gera inúmeros conflitos sociais e políticos, pois “são povos akoti pok’ e sem-terra (SOUZA; FERREIRA, 2016, p.103).

Quanto à educação formal, os autores informam que há uma escola na aldeia onde são ofertados o Ensino Fundamental e Médio. Também existem acadêmicos desse grupo no curso de Licenciatura Indígena “Povos do Pantanal” ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e,

Os professores, de um modo geral, são considerados parceiros e são bem vistos pelos kinikinau, que percebem a instituição escolar como um centro de oportunidade, capaz de dotá-los de conhecimento e habilidade para que eles possam se articular de forma mais eficiente com a sociedade envolvente, e nela encontrar melhores espaços (CASTRO, 2015, p. 276)

4.4 Família Linguística Guaikuru

A etnia Kadiwéu é remanescente de um povo que, “ao que tudo indica, foram os últimos Mbayá-Guaikurú a migrarem do Chaco” (SILVA, 2015, p. 277), “se auto denominam Ejiwajegi (Povo da palmeira Ejiwa), sua língua pertence à família Guaikuru” (SOUZA; FERREIRA, 2016, p. 104). De acordo com esses autores, trata-se de um povo dominador que se deslocou e se instalou a margem esquerda do rio Paraguai. Sua organização social era “duramente hierarquizante” (RICHARD; COMBÈS, 2015, p. 232), e essa estratificação reflete na língua, que “apresenta variação de gênero entre os nobres, isto é, há uma diferença entre a fala do homem e da mulher” (SOUZA; FERREIRA, 2016, p. 105).

De acordo com Silva (2015), trata-se de um grupo de personalidade forte, de indivíduos que não se deixaram dominar pelos europeus e, possuíam habilidades como o domínio “equestre”, o que proporcionava uma melhor movimentação do grupo, em seu extenso território. Conforme o autor, não era um povo totalmente nômade, pois encontram-se vestígios documentais e arqueológicos de suas aldeias, embora realizassem as práticas da caça e da coleta. Para Silva (2015), assim como para os demais povos, de origem comum, a Guerra do Paraguai também impactou essa etnia e trouxe grande baixa populacional, o que os levou a adequar-se ao hábitos não indígenas para sobreviver.

4.5 Línguas não classificadas

A identidade, “assunto de extrema importância e em evidência” (BAUMAN, 2005, p. 23) na atualidade, ainda assolam etnias que foram quase dizimadas e, que os remanescentes encontram-se diluídos entre outros povos em Mato Grosso do Sul, para sobreviverem. E assumir a identidade étnica, nem sempre é possível, pois o medo de ser

hostilizado ou perder o pouco que lhes foi atribuído, “encoraja os sobreviventes invisíveis” (SOUZA; FERREIRA, 2016, p. 108), a não se apresentarem e exigirem seus espaços, sua cultura, sua língua. Observa-se que mesmo timidamente, esse cenário vem mudando e alguns indivíduos estão se dispondo a buscar o reconhecimento étnico.

De acordo com Souza e Ferreira (2016), há em Mato Grosso do Sul, duas etnias que não têm línguas classificadas que são os Kamba, grupo localizado no município de Corumbá - MS, com uma população de aproximadamente 300 pessoas e que buscam, junto a FUNAI e SESAI, o reconhecimento enquanto povo indígena e os Atikun, um pequeno grupo que veio de Pernambuco e que atualmente vive entre os Terena, no município de Nioaque. Assim como os Kamba, eles também já se tornaram monolíngues em Português. Trata-se, então, de mais línguas a serem pesquisadas no estado, pois não possuem nenhum registro ou descrição. Os autores apontam ainda que a ressurgência de algumas etnias, implica investimentos em pesquisas, como, por exemplo para as línguas das etnias Layana, Chamacoco, uma vez que é alto o índice de desaparecimento das línguas indígenas no Brasil e, altamente preocupante porque as políticas públicas existentes não dão conta da demanda por serem “inferiores à magnitude dos problemas relativos à morte das línguas indígenas.

Outra língua indígena que precisa ser investigada é a do povo Ayoreo, grupo com aproximadamente 100 pessoas que vive na periferia da cidade de Porto Murtinho (MARTINS; CHAMORRO, 2016, p. 732).

CAPÍTULO V: RESULTADOS DA PESQUISA

Diante do exposto até aqui, é possível observar que o leque da diversidade étnica e linguística de povos indígenas que habitam o Estado de Mato Grosso do Sul é generoso. Martins e Chamorro (2016) argumentam que a diversidade linguística no mundo é grande, que já foi muito maior, mas que ainda restam cerca de 6.000 línguas sobreviventes no mundo e, que no Brasil, estudiosos apontam que haveria mais de mil línguas, antes da invasão europeia, mas que, em cinco séculos, elas foram reduzidas para cerca de 180 línguas. Mesmo assim, nota-se que o estado de Mato Grosso do Sul possui uma diversidade linguística razoável, pois há onze etnias identificadas, como supracitado.

Martins e Chamorro (2016) e Souza e Ferreira (2016) destacam que há duas línguas em situação de extinção: Guató e Ofaié, pertencentes ao tronco Macro-Jê, também há duas etnias, Kamba e Atikum, que já se tornaram monolíngues em Português e “apenas duas etnias geneticamente aparentadas: Kaiowá e Nhandéva (que se autodenomina Guaraní), ambas do tronco Tupí.” (MARTINS; CHAMORRO, 2016, p. 731). Para os autores, o risco de extinção, ou a perda de uma língua nativa deve-se à falta de “políticas linguísticas que favorecem, de fato, a manutenção e a ampliação do uso das línguas indígenas no contexto sul-mato-grossense” (MARTINS; CHAMORRO, 2016, p. 732).

Os autores apontam dois principais fatores que justificam essa diversidade, sendo o primeiro o processo migratório, que pode ter motivações políticas, econômicas ou sociais, uma possível explicação para a presença, no estado, das etnias Terena e Kinikináu, que descendem dos Chané-Guaná. O segundo fator apontado refere-se ao pressuposto de que as línguas sofrem mudanças e variações com o passar do tempo, o que possibilita o nascimento de uma nova língua em decorrência dos “ajustes entre os indivíduos de uma mesma comunidade social” (MARTINS; CHAMORRO, 2016, p. 730). Para os autores, tais ajustes contribuem com a construção das diferenças de falas e que levam à criação de línguas aparentadas, pois resultam de um processo de divisão que pode ser comprovado por meio de estudos comparativos.

Esses autores esclarecem que é possível também a presença, em um mesmo espaço físico, de línguas geneticamente diferentes, justificadas por processos migratórios que, por sua vez, favorecem o surgimento de novas línguas, mas em menor proporção na atualidade. Declaram, ainda, ser necessário diferenciar língua, tronco linguístico de família linguística para que haja melhor entendimento. Definem língua como “um sistema natural de comunicação humana com gramática e vocabulário específicos, o que impede

ou dificulta a comunicação entre pessoas que não dominam ou não conhecem” (MARTINS; CHAMORRO, 2016, p. 732 - 733). Além disso, os autores mencionam que a escassez de documentos sobre as línguas dificulta o andamento de pesquisas e que a falta de registros impede sua realização.

Os autores defendem como tronco linguístico “um agrupamento de alta profundidade temporal de separação de línguas geneticamente relacionadas, justificando subdivisões internas em agrupamentos menores, denominados famílias linguísticas” (MARTINS; CHAMORRO, 2016, p. 733) e observam, a vitalidade das línguas indígenas conforme critérios estabelecidos pela UNESCO (2010) no quadro abaixo:

Quadro 1. Níveis de vitalidade das línguas segundo a UNESCO (2010).

Grau	Nível de vitalidade	Situação da língua
1	A salvo	Todas as gerações falam a língua e sua transmissão de uma geração para outra é contínua.
2	Vulnerável	A maioria das crianças fala a língua, porém seu uso pode estar restrito a denominados contextos (familiar, rituais religiosos, etc.).
3	Em perigo	As crianças já não com suas famílias a língua como língua materna.
4	Seramente em perigo	Somente os avós e as pessoas das gerações mais velhas falam a língua. Os parentes adultos dessas pessoas, embora compreendam, não falam entre si nem com seus filhos.
5	Em situação crítica	Os únicos falantes são os avós e as pessoas das gerações mais velhas, porém só usam a língua parcialmente e com escassa frequência.
6	Extinta	Não possuem falantes desde a década de 1950.

Fonte: MARTINS; CHAMORRO (2016, p.735)

Os autores citados, no quadro abaixo, apresentam os fatores utilizados pela UNESCO para avaliar o grau de vitalidade de uma língua e destacam que a ordem em

que foram dispostos esses fatores não significa seu grau de relevância.

Quadro 2. Critérios para avaliar o grau de vitalidade de uma língua, conforme a UNESCO:

Fator	Descrição do fator
1	Número de falantes absoluto
2	Proporção de falantes na comunidade afetada
3	Atitudes dos membros da comunidade em relação à língua
4	Possibilidade de a língua ocupar novos espaços na comunidade e nos meios de comunicação utilizados pela comunidade
5	Natureza e qualidade da documentação disponível da língua
6	Disponibilidade de materiais didáticos para o uso da língua no ensino em geral e no ensino da própria língua
7	Situação da língua no âmbito em que a mesma é utilizada
8	Políticas e atitudes em favor da língua por parte do governo e de situações governamentais e não governamentais
9	Transmissão da língua de geração para geração

Fonte: MARTINS; CHAMORRO (2016, p.734)

Assim, no quadro 3, demonstram a situação em que se encontram as línguas indígenas no estado de Mato Grosso do Sul.

Quadro 3. Situação das línguas indígenas de Mato Grosso do Sul, conforme critérios da UNESCO (2010).

Tronco linguístico	Família linguística	Língua	Nível de vitalidade	Número de falantes.
Tupí	Tupi-Guaraní	Kaiowá	Vulnerável	20.000
Tupí	Tupi-Guaraní	Guaraní	Vulnerável	10.000
Macro-Jê	Guató	Guató	Situação crítica	5
Macro-Jê	Ofaié	Ofaié	Situação crítica	12
-	Aruák	Terena	Seramente em	19.000

			perigo	
-	Aruák	kinikináu	Situação crítica	11
-	Guaikurú	Kadiwéu	Em perigo	1.600
-	Zamúco	chamacóco	Situação crítica	40

FONTE: MARTINS; CHAMORRO (2016, p. 735).

Os autores concluem que o nível de vitalidade das línguas indígenas sul-mato-grossense não é bom, pois não há nenhuma língua dentro do nível de vitalidade “a salvo”.

Diante desse quadro de vitalidade sensível das línguas indígenas que há no Estado, os autores enfatizam que é necessário criar condições para que as populações indígenas usem suas línguas maternas e as ensinem a seus filhos, além da adoção de políticas linguísticas de valorização e de proteção às línguas ameaçadas, com a criação de um sistema próprio de ensino em que se efetive a educação bilíngue nas escolas, evitando desta forma o atrofiamento das línguas maternas nas comunidades indígenas, que espaços multilíngues sejam ampliados.

Contudo, os autores ressaltam que é preciso lembrar que apenas políticas voltadas para essa área da sociolinguística não são suficientes, ou seja, é preciso mais do que isso e a demarcação das terras indígenas é algo de suma importância, pois das 11 etnias presentes em MS, apenas cinco grupos étnicos foram contemplados com a demarcação dos seus territórios (MARTINS; CHAMORRO, 2016).

Apesar dos quadros serem baseados em critérios estabelecidos pela UNESCO, é necessário rever esses resultados com bases em outros estudos, pois tanto língua Terena quanto a língua Kadiweu possuem número significativo de falantes e de acordo com Sichra (2003), uma língua só entra em risco se não houver transmissão parental.

Outro fator de importância nesse processo é a implantação da Educação Escolar Indígena, de caráter intercultural, específico, diferenciado e bilíngue que prevê o ensino das línguas maternas nas escolas. Conforme Nincao (2008) lhes dá prestígio, pois o uso da leitura e da escrita, além de agregar valor a essas línguas, proporciona o fortalecimento e a manutenção das línguas.

Para López (2006) a inserção da língua indígena no âmbito escolar é uma importante política linguística, pois além de reforçar a identidade, proporciona ao cidadão inserção em um contexto social e concede-lhe sentido de pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a temática povos indígenas do estado de Mato Grosso do Sul foi um desafio que exigiu esforços redobrados, com descobertas em sua maioria dolorosas, que causam revolta, indignação, mas que exigem sensatez do pesquisador para não incorrer em caricaturização.

Foi possível observar quando o assunto é a interculturalidade que ainda há muito o que se pesquisar em políticas linguísticas e sobre a vitalidade das línguas indígenas para darmos conta de uma demanda em que há inúmeras defasagens se considerarmos a situação das línguas indígenas em Mato Grosso do Sul, conforme nível de vitalidade estabelecido pela UNESCO (2010), mesmo aquelas aparentadas, família Tupí-Guaraní: Guarani e Kaiowá que dispõem de um número significativo de falantes, estão em situação vulnerável, pois as crianças fazem uso restrito da língua em situações específicas, embora haja um trabalho consistente desenvolvido pela UFGD que ajuda a sustentar os valores e as línguas da população indígena dessa região (MARTINS; CHAMORRO, 2015).

Para as línguas, “que vieram do Chaco boreal” (RICHARD; COMBÈS, 2015, p. 233), a Terena, embora esteja seriamente em perigo, é a que está em melhor situação por possuir significativo número de falantes. As línguas do Tronco Tupí, apresentam nível de vitalidade vulnerável, pois os falantes embora numerosos, são as pessoas mais velhas. Os adultos compreendem, mas não falam e as crianças não têm mais contato com a língua, são monolíngues em Português.

Há ainda, no estado, as etnias que perderam suas línguas, como é o caso dos Kamba e dos Atikum que são monolíngues em Português.

Quanto à educação “intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, as línguas indígenas deveriam ser os pilares fundamentais de sua organização curricular e político-pedagógica” (BANIWA, 2016, p. 47), mas o que se observa, embora nos últimos anos tenha havido avanços consideráveis, é que ainda faltam maiores investimentos para que as línguas maternas sejam usadas como língua de instrução nas escolas indígenas. Para tanto, é preciso investir em políticas linguísticas adequadas, que visam apoio pedagógico para assegurar que todos os componentes curriculares sejam transmitidos na língua materna de cada etnia, garantindo desta forma a proteção e a vitalidade dessas línguas, evitando-se o “bilinguismo subtrativo”, que tem como consequência o “atrofiamento da língua indígena” (MARTINS; CHAMORRO, 2015) porque a “escola específica, diferenciada, intercultural e multilíngue, por si mesma, não salva uma língua” (MARTINS; CHAMORRO, 2015, p.737).

Concordo com Knapp e Martins (2017) quando apontam que é necessário ações pontuais nos currículos e na forma como as escolas são organizadas. Destaca-se também a extrema importância em esclarecer que “o racismo estruturante dos padrões de dominação vigentes exigem um enfrentamento em todos os níveis” (CESAR; MAHER, 2018, p. 1298) e, para isso, é necessário entender os mecanismos da relação de poder nas práticas sociais e discursivas. Para esse entendimento Cesar e Maher (2018) indicam ao alunado indígena, estratégias como a apropriação de diferentes gêneros textuais, inclusive a do dominante, e a criação de teorias e métodos interculturais apropriados para garantir suas vozes, seus diferentes saberes e suas diferentes línguas, tanto na educação básica, quanto no ensino superior.

É necessário compreender que nem todos os saberes podem ser escolarizados, mas que os espaços escolares para a educação intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada precisa ser pensada fora dos paradigmas eurocêntricos, para proporcionar reflexão sobre cultura e interculturalidade, língua, economia e conhecimentos. É preciso sistematizar, elaborar materiais didáticos que garantam a aprendizagem. É preciso que as políticas educacionais constitucionalizadas sejam implementadas, para que a interculturalidade, os conhecimentos universais baseados em práticas científicas e pedagógicas possam gerar sociabilidade e estimular a solução de conflitos entre as sociedades indígenas e não-indígenas.

REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, A.H. **Antropologia e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: UFMS, 2016.

AGUILERA URQUIZA, A. H. NASCIMENTO, A. C. **Coleção estudos afirmativos, 1: rede de saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul**; organização LÁZARO, A; TAVARES, L. – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013. 86 p.

ALTENHOFEN, C.V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.

BANIWA, G. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. In: ALBUQUERQUE, G. R. (org). **Das margens**. Rio Branco: Nepan Editora, 2016.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A.S. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. 2ª edição ampliada. São Paulo: Mackron Books, 2000.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, 2006.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 15 de setembro de 2021.

BRASIL. Decreto nº 7387 de 9 de dezembro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm. Acesso em 20 de setembro de 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 20 de maio de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 15 de setembro de 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. 1º ed. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRANDÃO, M.O.B. **Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa em contexto indígena**. Revista Ñanduty, v.5, n.7, 2017.

CARTA RÉGIA DE 13 DE MAIO DE 1808. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg/sn/anterioresa1824/cartaregia-40169-13->

maio-1808-572129-publicacaooriginal-95256-pe.html. Acesso em 21 de fevereiro de 2021.

CALVET, L.J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CASTRO, I.Q. Os kinikinau: persistências e percepções. In: Chamorro, G.; Combès, I (orgs). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados, MS: UFGD, 2015, p. 934.

CESAR, A. L. S.; MAHER, T. M. Políticas linguísticas e políticas de identidade em contexto indígena – Uma introdução. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, nº 57.3, p. 1297 – 1312, set./dez., 2018.

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

CHAUDENSON, R. **vers une révolution francophone?** Paris: L'Harmattan, 1989.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Índios no Brasil história direto e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p.158.

CARNEIRO DA CUNHA, M.; CESARINO, P. N. **Políticas culturais e povos indígenas**, 1 ed. São Paulo: UNESP, 2016

DUTRA, C. A. dos S. **O território Ofaié: pelos caminhos da História** - 2ª ed. – Campo Grande,MS: Ed.UFMS, 2017.

FASOLDO, R. **The sociolinguistics of society**. London: Blackwell, 1984.

FERREIRA, R. V. Língua Ofayé (Macro-Jê): um levantamento lexical de uma língua em extinção. **Web-revista discursividade: estudos linguísticos**, v. 5, p. 181-197, 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI) – Disponível em <https://www.gov.br/funai/pt-br/aceso-a-informacao/Institucional> -. Acesso em 24/02/2021

GARCEZ, P.M.; SCHULZ, L. Escola: do que tratam as políticas linguísticas. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Atlas, São Paulo, 2008.

GOMES, L. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a mote de Zumbi dos Palmares**. volume I – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Globo Livros – 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**: Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMEL, R.E. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In: OLIVEIRA, G.M. **Declaração universal dos direitos linguísticos**. Campinas: Mercado de letras associação de leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

IBGE – Disponível em <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada> - Acesso em 24/02/2021

KNAPP, C.O **Ensino bilíngue e educação escolar indígena para os guaranis e kaiowá de Mato Grosso do Sul**. Tese de doutorado em História. Dourados, UFGD:2016.

KNAPP, C. MARTINS, A. M. S. Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. In: LANDA, M. B; HERBETTA, A. F. (Org.). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. – bilíngue – Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

LAGARES, X. C. **Qual Política Linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf - Acesso em 24/02/2021

LOPEZ, L. H. (2006). El Quechua. La lengua mayoritaria entre as lenguas indígenas em Luis Henrique Lopez (ed.) **Diversidad y ecologia del lenguaje em Bolívia**. La Paz, Bolivia: PROEIB Andes/ Plural Editores. 71 – 199.

MARTINS, A.M.S; CHAMORRO, G. Diversidade linguística em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, G.; COMBÈS, I (orgs). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados, MS: UFGD, 2015, p.934.

MAHER, T.M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA. C. H. (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 117-121.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MELLATI, J.C. **Índios no Brasil**. 7. ed. Brasília: Brasília, 1993.

NASCIMENTO, A.C. e AGUILERA URQUIZA, A.H. Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010.

NINCAO, O. S. **“Kóho Yoko Hovôvo/O Tuiuiú e o Sapo”**: identidade, biletamento e política lingüística na formação continuada de professores Terena. Campinas, SP:

[s.n.], 2008.

OLIVEIRA, J. P. de & FREIRE, C. A. da R. **A presença indígena na formação do Brasil**. Coleção Educação para todos. Série Vias dos Saberes, n 02. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, Edições MEC Unesco. 2006.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012 - Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012 - Acesso em 10 de abril de 2022.

RIBEIRO, D. **As américas e a civilização: processo de formação e causas para desenvolvimento desigual dos povos americanos**. 7. ed. São Paulo: Global editora, 2021.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas do Brasil moderno**. 1. ed. São Paulo: Global editora, 2017.

RIBEIRO, B. **O índio na história do Brasil**. Califórnia: Global, p.125, 1983.

RODRIGUES, A.J. **Metodologia científica: completo e essencial para a vida universitária**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RICHARD, N.; COMBÈS, I. Os terenas em Mato Grosso do Sul. In: Chamorro, G.; Combès, I (orgs). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados, MS: UFGD, 2015, p.934.

ROCHA, P.G.; HAMEL, R.E. A educação escolar indígena e as políticas linguísticas para o plurilinguismo: uma breve análise do caso. **Travessias Interativas / São Cristóvão (SE)**, n. 22, vol. 10, p. 32–52, 2020.

RODRIGUES, A.D. **Línguas Brasileiras: Para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1986.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Texto Interculturalidade e bilinguismo nas escolas das aldeias indígenas**. Curso de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena – FISPI, São Paulo, 2008.

SEVERO, C.G. A invenção colonial das línguas da América. **Alfa**, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 11-28, 2016

SICHRA, I. (2003). **La vitalidad del quéchua. Lengua y sociedad em dos provincias de Cochabamba**. La Paz. Bolívia: PROEIB-Andes/Plural Editores.

SILVA, G.J. De Mbayá-Guaikurú a Kadiwéu: uma sociedade de artistas e guerreiros. In: Chamorro, G.; Combès, I (orgs). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história,**

cultura e transformações sociais. Dourados, MS: UFGD, 2015, p.934.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/** Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, I.; FERREIRA, R.V. Breve reflexão sobre a diversidade linguística e os povos indígenas em MS. In: AGUILERA URQUIZA, A.H. **Antropologia e história dos povos indígenas in: mato grosso do sul.** Campo Grande, MS: UFMS, 2016.

SILVA, S.L; BASSANI, I.S. **Políticas linguísticas e educação escolar indígena.** 1. ed. São Paulo: Alameda, 2017.

SOUSA, A.S; OLIVEIRA, G.S.; ALVES, LH. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021.

SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 32-44, 2016.

STEWART, S.A. **Sociolinguistics typology for description national multilingualism, in reading in the sociology of language.** Haia: Mouton, 1968.

SUBSECRETARIA ESPECIAL DE CIDADANIA (MS)- Disponível em: <https://www.secid.ms.gov.br/comunidades-indigenas> - Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

Tavares, M. Línguas indígenas e língua português em comunidades indígenas do sul de Mato Grosso do Sul. **Signm:Estud.ling**, Londrina, n.19, p,368-390, 2016.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 9ª edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

UNESCO- Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/health-education-brazil/node/340188> - Acesso fevereiro 2021.

VERGARA, S.C. **Métodos de coleta de dados no campo.** 2ª edição. São Paulo: Atlas, 2012.

VIEIRA, C.M.N. Elementos acerca da sociodiversidade dos povos indígenas do Brasil in mato grosso do sul. In: AGUILERA URQUIZA, A.H. (org). **Antropologia e história dos povos indígenas in: Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, MS: UFMS, 2016.