

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM LÍNGUA TERENA: ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

Onilda Sanches Nincao¹

RESUMO

O objetivo deste texto é discutir alguns aspectos sobre o tema da alfabetização e letramento em língua indígena a partir de estudos realizados sobre a língua Terena. Os estudos foram realizados em trabalhos sobre alfabetização e letramento em língua Terena focalizando uma política linguística do município de Aquidauana e a realização de oficinas de produção de textos em língua Terena com professores indígenas do município de Miranda. Metodologicamente, as pesquisas são de caráter qualitativo realizadas por meio de entrevistas e pesquisa colaborativa. Os resultados mostraram que embora, a política governamental de educação escolar indígena tenha garantido o ensino das línguas indígenas na escola, isso não é de fácil execução. No caso dos Terena, sua política linguística histórica e não, aleatoriamente, determinada de aprender a língua portuguesa na escola para inserir-se na sociedade brasileira interfere em sua demanda por alfabetização e letramento em língua Terena, sendo que a escrita da língua Terena tem um papel simbólico e político nas lutas por seus direitos, antes de que uma necessidade por alfabetização nessa língua. Sendo assim, projetos de alfabetização em língua Terena devem ser posteriores ao surgimento de suas demandas por alfabetização a partir do papel político da escrita da língua Terena como ocorreu nos resultados desta pesquisa.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Língua Terena.

LITERACY AND LITERATE IN TERENA LANGUAGE: POLITICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

ABSTRACT

The purpose of this text is to discuss some aspects on the subject of literacy and indigenous language literate from studies carried out on the Terena language. The studies were carried out in works on literacy and literate in Terena language focusing on a linguistic policy of the Municipality of Aquidauana and the realization of workshops for the production of Terena-language texts with indigenous teachers of the municipality of Miranda. Methodologically, research is of qualitative character carried out through interviews and collaborative research. The results showed that although the government policy of indigenous school education has guaranteed the teaching of indigenous languages at school, this is not easy to implement. In the case of the Terena, its historical linguistic policy and not, randomly, determined to learn the Portuguese language in the school to enter into the Brazilian society interferes in its demand for literacy and lettering in Terena language, and the Writing of the Terena language has a symbolic and political role in the struggles for their rights, before a need for literacy in t

¹ UFMS. FUNDECT(MS). E-mail: onildasanches@gmail.com

Thus, literacy projects in Terena language should be later to the emergence of their demands for literacy from the political role of the writing of the Terena language as occurred in the results of this research.hat language.

Key words: Literacy. Literate. Terena language.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo discutir alguns aspectos sobre o tema da alfabetização e letramento em língua indígena a partir de estudos realizados sobre a língua Terena ao longo dos últimos 20 anos por esta pesquisadora. Diferentemente do que muito se discutiu a respeito desse tema, constata-se que os verdadeiros interessados, os indígenas, muitas vezes, não têm a mesma concepção a respeito da alfabetização em língua indígena. É muito fácil chegarmos com receitas de “faça assim”, mas não termos as mesmas dificuldades para a sobrevivência no dia a dia como acontece com os povos indígenas no Brasil.

A nova política nacional de educação escolar indígena instituída a partir da Constituição de 1988 determina que a educação escolar indígena seja bilíngue, enfatizando a importância das línguas indígenas no processo escolar, particularmente em suas modalidades escritas. Essa questão diversifica-se entre os diferentes povos indígenas brasileiros considerando a diversidade cultural e os processos históricos atravessados por cada povo. Ocorre que desde os primórdios da escola entre os Terena, a partir de 1912 com a chegada dos missionários protestantes e, posteriormente, com governo brasileiro, seu papel para os Terena era ser um instrumento de aprendizagem da língua portuguesa dentro das aldeias, garantindo assim o acesso à sociedade brasileira. Evidentemente, a nova política de educação escolar indígena, a partir de 1988, determinando o uso da língua indígena na escola, se colocou na contramão da estratégia sociocultural dos Terena, já que para esse povo, nunca foi essa a função da escola! Sua política linguística relegava a utilização de sua língua tradicional a outros âmbitos – no âmbito do doméstico, do familiar - que não o escolar. Instaurava-se para os Terena um impasse!

Em minha pesquisa de mestrado (Nincao, 2003) sobre o trabalho de professores Terena no Projeto Raízes do Saber, inicialmente, busquei discutir a formação do professor alfabetizador indígena, tendo em vista os novos preceitos da educação escolar indígena de caráter específico e diferenciado, intercultural e bilíngue (Diretrizes,1994). Porém considerando as questões acima discutidas, passei a analisar as representações dos

professores indígenas Terena sobre o ensino de sua língua materna na escola realizado no âmbito do Projeto Raízes do Saber, deixando de enfatizar a formação do professor alfabetizador, por ter ficado claro que a questão da alfabetização na língua indígena envolvia a compreensão pelos professores indígenas de suas representações sobre o ensino de sua língua materna na escola e de sua relação com o português que para muitos Terena já é sua língua materna.

Nesse contexto não é tão simples desenvolver trabalhos relacionados à alfabetização, leitura e escrita em língua Terena, por razões de ordem política que antecedem à ação pedagógica estrita, já que esse povo tem uma política linguística estabelecida de acordo com sua história e suas projeções futuras.

A seguir apresento como se dá essa complexa relação, tendo em vista a nova política nacional de educação escolar indígena.

A Dimensão do Problema

No Brasil, as práticas de letramento em língua indígena são recentes, tendo sido primeiramente incentivadas pelas missões religiosas católicas e protestantes visando à leitura da Bíblia, e conseqüentemente, à catequização/evangelização, e mais recentemente, a partir da Constituição de 1988 com a implementação da nova política nacional de educação escolar indígena que conferiu um novo status às línguas indígenas, colocando-as no espaço considerado prestigioso da escola, uma estratégia considerada importante, embora não suficiente, para a manutenção das línguas indígenas, como apontam inúmeros autores (conferir, por exemplo, MORI, 1997, 2001; VEIGA, 2001; MONSERRAT, 1994, 2001; D'ANGELIS, 2005 e MAHER 2006b).

A valorização da escrita nas línguas indígenas encontra respaldo na iniciativa legal do Estado Brasileiro que preconiza a inclusão no currículo de uma escola indígena, que se quer específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (DIRETRIZES, 1994; RCNEI, 1998; RESOLUÇÃO 03/99), de práticas de ensino de língua indígena em sua modalidade escrita. Porém, na prática, como já afirmado, tem havido resistência dos próprios índios à escolarização em sua língua nativa, já que existe, entre outras razões, um temor de que se minimize o ensino do português como a língua que pode lhes dar acesso ao mundo do branco.

É importante esclarecer, no entanto, que na passagem de uma língua de uma condição oral / ágrafa para a escrita, não significa dizer que o grupo social que a usa se torne

automaticamente letrado, no sentido de que sejam produtores de textos escritos significativos e socialmente valorizados. Em Nincao (2003, p. 17, 18), já demonstrei, com base em Meliá (1997), que é possível uma língua deixar de ser ágrafa, mas o povo que a usa continuar sendo iletrado, ou mesmo analfabeto, pois “uma sociedade de escrita não é necessariamente uma sociedade de leitura” (MELIÁ, op. cit., p. 101). E esse é o caso específico dos Terena, pois a língua não é mais ágrafa, por já contar com um sistema de escrita, mas possui pouquíssimos usuários desse sistema. No entanto, essa não é uma situação exclusiva do povo Terena: muitos outros grupos sociais, tanto no Brasil quanto em outros países, vivem suas vidas, alheios às práticas escritas existentes.

Considerando o foco desse trabalho, apresento aqui discussões pontuais sobre dois momentos que considero historicamente marcantes nas abordagens dessa questão: o primeiro momento relaciona-se, basicamente, ao dilema trazido por questões de ordem técnica de descrição e ortografia em que a língua é vista apenas como um sistema de sons/fonemas e letras/grafemas, bastando para isso a elaboração de uma cartilha para viabilizar a alfabetização; o segundo momento, apresenta as questões de ordem discursiva em que a língua indígena é vista em seu caráter social através das práticas discursivas em seus aspectos polifônicos e polissêmicos, denunciando a insuficiência da cartilha e das descrições de cunho estruturalista e distribucionalista. Alguns autores como Meliá (1973,1989,1997); Rojo (1996a); Mori (2001); Montserrat (2001) e a proposta do RCNEI (1998) discutem as questões que envolvem atualmente o ensino das línguas indígenas na escola. Meliá (1989) se contrapõe à crença na neutralidade da escrita que fundamenta essas descrições, citando um trecho do relatório Myki de 1982 (op.cit.), o autor ressalta que a passagem de uma sociedade ágrafa para os primeiros passos da alfabetização traz, evidentemente, problemas de ordem cultural, linguística, pedagógica e didática. Todo esse processo - já muito complexo em si mesmo - não só não é neutro, mas afirma-se como processo fundamentalmente político (MELIÁ,1989, p. 10).

A questão política dimensiona toda a complexidade do trabalho de alfabetização indígena para o qual se buscam caminhos e soluções nada fáceis. Nesse sentido, Meliá (1989) mostra que a primeira tarefa do alfabetizador é colocar letras nos sons da língua indígena. Todavia Meliá (op.cit.) lembra que os alfabetos são verdadeiras armas ideológicas: é possível destacar apenas a coerência fonológica e sua representação pelo sistema internacional, ou considerar as diferenças fonéticas sentidas de um modo espontâneo e imediato. Em outras

palavras, a adoção de um sistema é uma opção, e por isso, pressupõe mediações psicológicas, sociais e políticas, além de linguísticas. Nesse sentido, o autor marca uma distinção entre alfabetizar com palavras na língua e alfabetizar com palavras da língua. Esta distinção serve para significar que o uso das palavras na língua indígena não pode ser simplesmente um recurso técnico para facilitar a passagem dos sons às letras e vice-versa; as palavras da língua são história e cultura (MELIÁ, 1989, p.15).

Para discutir a questão de alfabetização indígena, Rojo (1996a), destaca a dimensão discursiva. Para a autora muitos trabalhos de pesquisa científica em torno da língua indígena pouco contribuem para o processo de alfabetização, pois carregam no seu bojo um caráter estruturalista e distribucionalista em todo processo de coleta e análise de dados, o que reforça a prática das cartilhas, desconsiderando-se a relação entre língua e cultura. A autora defende, portanto, a ideia de que as teorias linguísticas mais recentes como a Análise do Discurso e a teoria bakhtiniana da enunciação questionam e invertem a rota de investigação linguística: é das práticas linguísticas e não dos níveis estruturais do sistema que deve partir a investigação (ROJO, 1996^a, p. 8). Nesse sentido, a autora (id.,ibid) arrola questões básicas que os trabalhos sobre línguas indígenas devem considerar: (a) que práticas discursivas (e qual sua distribuição) podem ser identificadas na comunidade/sociedade (formações discursivas, gêneros); (b) a qual regime e dinâmica diglóticos estas práticas estão submetidas; (c) que variantes (A/B) em que práticas; (d) há tendências para a substituição ou para a normalização; (e) qual a articulação dos mecanismos sistêmicos (fono-morfo-sintáticos) com os processos enunciativos; *como* interfere a entrada da escrita (e de que escrita/para que usos) nas práticas, processos, regimes e dinâmicas enunciativos identificados.

Como se vê, é bastante complexa a inserção da língua indígena na escola, pois não basta apenas a descrição das línguas e elaboração de alfabetos, sendo preciso remeter a questão ao contexto social em que o ensino dessa língua acontece. Apesar de ser colocada pela literatura e pela legislação de forma aparentemente aproblemática, tal tarefa é, na realidade, um empreendimento de grande complexidade.

Para ampliar a abordagem do problema, trago aqui a questão de como os novos estudos do letramento iniciado por Street (1984) contribui para entendermos a complexidade das questões envolvidas no letramento em língua indígena. O letramento, enquanto tema de reflexão teórica tem como um de seus marcos iniciais a crítica feita pelo antropólogo Brian Street, em 1984, ao que ele denominou “Modelo Autônomo de Letramento”. Suas críticas

recaíram sobre os resultados de pesquisas (GOODY, 1968; ONG, 1986 e OLSON, 1997) que atribuíam à aquisição da escrita o aumento de capacidades cognitivas ditas superiores, tais como categorização, abstração e, conseqüentemente, o aumento de mobilidade social, prestígio etc. Nessa perspectiva, geralmente se pensa que, com a escrita, há um “avanço”, um “progresso” do homem: as sociedades ágrafas estariam em um estágio mais primitivo do que as sociedades letradas.

O que os estudos que seguiam o “Modelo Autônomo de Letramento” não consideravam, enfatizou Street, eram os contextos ideológicos onde se dava a aquisição da escrita, nem as condições particulares de produção e de uso das mesmas. A esse modelo, o autor contrapõe o “Modelo Ideológico de Letramento”, com o intuito de “situar as práticas de letramento no contexto do poder e ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica” (STREET, 2006, p. 465). Nessa mesma direção, Hornberger (1996, p. 8) argumenta que “o letramento nunca acontece em um vácuo”.

A partir dos resultados das investigações conduzidas por Street e seus seguidores, compreendeu-se não ser produtiva a elaboração de grandes generalizações sobre os significados dos usos da escrita, já que, percebeu-se, os grupos sociais se apropriam da escrita de maneiras particulares, próprias. É nesse sentido que Street argumenta, então, ser mais adequado falar em “letramentos” (STREET, 2006, p. 466), já que o termo é útil para expressar as diferentes formas como que diferentes grupos sociais se apropriam e usam a escrita conforme seus interesses e objetivos específicos. Street (2006, p. 45) mostra que é preciso “assumir uma visão menos paternalista e menos pedagógica do processo. Citando Kulik e Stroud (1990), quando afirmam: “em vez de sublinhar como o letramento afeta as pessoas, queremos mudar de lado e examinar como as pessoas afetam o letramento”.

Para a maioria dos povos indígenas, o letramento em LI nos moldes do que Street chama de “letramento dominante”, isto é, um letramento imposto como uma necessidade para a condução da vida no cotidiano e que requer o domínio de uma técnica adquirida via alfabetização escolar, ainda não faz parte, de fato, de suas necessidades culturais.

É importante considerar que essa escrita poderá não ser funcionalmente utilizada nas sociedades indígenas como foi historicamente nas sociedades ocidentais, já que a escrita em língua portuguesa adentra as relações interculturais durante a colonização sobrepondo-se socialmente à escrita em língua indígena. Mas do ponto de vista dos objetivos da nova política nacional de educação escolar indígena, é preciso, ao lado da inserção da escrita, a

implementação também de uma cultura da escrita em LI nas sociedades indígenas para que seu ensino possa fazer sentido. E essa não é uma tarefa fácil porque há muitos fatores que complexificam esse processo, como visto por mim na realização de oficinas de produção de textos em LI, com o objetivo de incentivar práticas sociais de letramento, quando fatores de ordem histórico-cultural competiram com fatores essencialmente linguísticos na produção de textos em língua indígena.

Ao se inserir a língua indígena no processo escolar, é preciso também estar atento para a forma como a escrita em LI adentrou o universo sociocultural de cada povo e como fortaleceu ou ameaçou as estruturas locais de poder. Grupos sociais que acessaram posições de poder a partir de suas competências comunicativas em português, resistem à implementação da escrita em língua indígena, cuja valorização social, a médio prazo, pode alijá-los dessas posições de poder. Se a competência em língua portuguesa determinou o surgimento de grupos de elite, como no caso dos Terena, o que uma nova competência em língua indígena poderá ocasionar em termos políticos?

Dessa forma, as questões relacionadas ao tema da alfabetização e letramento em línguas indígenas não são apenas de ordem pedagógica, mas também de ordem cultural e política, como veremos a seguir.

A Questão Político-Pedagógica

Uma das principais estratégias de sobrevivência de línguas minoritárias é aumentar o escopo funcional dessas línguas. É preciso fazê-las entrar em “domínios comunicativos prestigiosos, domínios esses reservados, até então, à língua majoritária” (MAHER, 2006b, p. 294). É importante enfatizar, entretanto, a importância de que o trabalho pedagógico com línguas indígenas na escola não se resuma apenas a um trabalho de alfabetização nas séries iniciais. Há muito se vem diagnosticando a alfabetização em Língua Indígena (doravante também LI) como sendo, em sua maioria, um processo de transição para o ensino do português: alfabetizam-se crianças indígenas não com o objetivo de, posteriormente, dar-se sequência a um trabalho de leitura e escrita em língua materna e, sim, com o intuito de facilitar e garantir a aquisição da escrita na língua dominante. Vários autores, dentre os quais, Cavalcanti e Maher (2005), Hornberger (1996), Maher (1996), Mori (2001), Veiga (2001), Monserrat (2001) e D’Angelis (2005) discutem largamente essa questão e apontam os efeitos

maléficos de tal política linguísticas para a manutenção e o fortalecimento das línguas minoritárias. Para ajudar a reverter esse quadro, esses autores insistem que o ensino de língua indígena, tradicionalmente fundamentado apenas no uso de cartilhas, deve ser ampliado para uma ação pedagógica que privilegie o desenvolvimento de atividades de **leitura e escrita de textos em Língua Indígena**, apontando a **produção de materiais didáticos de pós-alfabetização** como uma das formas de enfrentamento do problema.

Na prática, porém, toda essa implementação tem se mostrado difícil. Inúmeros fatores concorrem para isso. Em minha pesquisa de Mestrado junto a professores Terena do município de Aquidauana (NINCAO, 2003), já havia apontado, a necessidade de se poder contar com materiais adequados para dar suporte ao ensino dessa língua indígena, como de fundamental importância para que os professores envolvidos no Projeto Raízes do Saber pudessem realmente promover a construção da escrita em língua indígena por crianças Terena. Essa necessidade voltou a ser novamente enfatizada, em 2005, durante disciplinas que ministrei a professores dessa mesma etnia no *Curso Normal Superior Indígena*² da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Esses professores indagavam: “Como ensinar a ler e escrever textos em Terena se não existem materiais didáticos para isso?” Com o intuito de auxiliá-los nessa tarefa, propus, então, a realização, sob minha responsabilidade, de um Curso de Extensão denominado “Oficina de Produção de Textos em Língua Indígena para Professores Terena”, de modo que os textos aí produzidos pudessem vir a compor um material didático a ser por eles utilizados com seus alunos já alfabetizados.

Inicialmente, minha expectativa era de que a produção de texto em tais oficinas seria abundante e transcorreria sem sobressaltos. O processo, no entanto, foi muito mais complexo e árduo do que eu – e os próprios professores Terena –, havíamos pressuposto. Havíamos partido da pressuposição de que bastaria oportunizar espaço pedagógico para que os professores fluentes em Terena produzissem, sem problemas, textos em sua língua materna. Logo foi ficando claro, no entanto, que a questão não se resumia apenas a criar espaço para a produção de textos em língua indígena para que isso ocorresse com tranquilidade. Em primeiro lugar, os professores Terena em questão tinham quase nenhuma experiência com a leitura ou produção de textos em LI, já que, historicamente, as práticas de letramento existentes em suas aldeias são, em sua esmagadora maioria, em língua portuguesa.

Assim, o fato de os professores serem fluentes na língua tradicional de sua

² Esse curso será apresentado, em seção própria, mais adiante nesse trabalho.

comunidade, não os capacitava para, automaticamente, produzir textos escritos em Terena: era preciso saber lidar com um conjunto de fatores de ordem histórica, linguística e cultural que intervinham, de forma determinante, nas práticas de letramento que ocorriam nas oficinas. Inseguros, hesitantes, os sujeitos dessa pesquisa se sentiam assoberbados pela tarefa que tinham pela frente: “Estamos com uma batata quente nas mãos”, disseram para expressar seu desconforto com a produção de textos em LI.

Durante as oficinas, constatei que questões identitárias e políticas dos professores Terena – e não critérios puramente “técnicos/pedagógicos” – muitas vezes determinavam suas escolhas e decisões de modo significativo. Há que se considerar, além disso, que eu não havia previsto que questões de letramento em língua portuguesa fossem se constituir em fatores intervenientes tão importantes no processo de produção de textos em língua indígena. Desconhecendo o conceito de bilinguismo de Hornberger (1989/2003, 2001), parti equivocadamente do pressuposto de que os processos de letramento na língua nacional e na língua indígena seriam processos independentes. No entanto, embora a oficina tivesse por objetivo a produção de textos exclusivamente em LI, os professores em questão decidiram, para minha surpresa, escrever o primeiro texto inicialmente em LP (“O Tuiuiu e o Sapo”) para, em seguida, procederem à tradução do mesmo para a LI (“Kóho Yoko Hovôvo”), portanto um caso de bilinguismo.

Conforme Hornberger (2001, p. 26), “o termo *bilinguismo* refere-se a toda e qualquer instância em que a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas em torno do material escrito”. Esse conceito foi fundamental para entender a lógica que havia regido aquela decisão dos professores Terena, pois fui percebendo, aos poucos, que era preciso fazer um deslocamento teórico, “descompartimentalizando” as línguas naquele contexto bilíngue, já que, como afirma Maher (2007a, p.77), o sujeito bilíngue não “simplesmente justapõe, acopla uma língua à outra, mantendo-as totalmente separadas”. As línguas de seu repertório comunicativo são “línguas em interação” (VERMES e BOUTET, 1989, p. 13).

Tal decisão dos professores Terena relaciona-se com sua política linguística construída historicamente de que sua língua materna se aprende em casa e a língua portuguesa se aprende na escola, e demonstra, com essa decisão pelo bilinguismo, a transformação de uma representação social de que se *fala* em Terena, mas se *escreve* em Português. Para fazer frente à nova política nacional de educação escolar indígena e, ao mesmo tempo, ser coerente com a política linguística própria do povo Terena, o texto foi escrito nas duas línguas, primeiro em

português e depois em Terena. Para os Terena, é aceitável o letramento monolíngüe em LP, mas não em LI, pois este deve acompanhar o letramento em LP. Nesse caso, o biletamento se constitui em uma ampliação pós-moderna da política linguística dos Terena de aprender a língua do “outro”.

A relação político-pedagógica ficou clara em dois eventos: na elaboração de textos na universidade quando a preferência foi pela escrita em português, ficando o texto em língua Terena como uma tradução, na leitura do texto em língua Terena em um evento em uma área de retomada (Acampamento Mãe Terra). Ali diante de um grande número de pessoas, chamou minha atenção a leitura do texto “Kohó Yoko Hovôvo” pelo diretor da Escola, Prof. Edílson. O texto é relevante porque sua temática trata da relação dos Terena (dominado) com a sociedade brasileira (dominador), comparando o “tuiuíú” (a sociedade brasileira) e o “sapo” (os Terena) em um momento que o tuiuíú tentava engolir o sapo, mas esse ao perceber que o pescoço do tuiuíú era estreito abriu as pernas para não ser engolido.

Após a leitura, foi explicado aos “acampados” a relação dominado/dominador e a necessidade de resistirem no acampamento, já que havia uma ordem de despejo prevista para a semana seguinte, pois assim como o sapinho teve estratégia para não ser engolido pelo tuiuíú, os Terena também não seriam engolidos pela sociedade brasileira! Era preciso motivar os acampados a permanecerem na fazenda retomada. Nesse caso, prevaleceu o caráter político do texto.

Esse evento de letramento em LI foi muito surpreendente para mim porque imaginava o texto “preso” ao contexto escolar onde foi produzido! Mas ele aparece ali, no Acampamento Mãe Terra, vivo, em uma situação real e significativa, embora aquelas pessoas não fossem alfabetizadas em língua Terena. Mas como sujeitos pós-modernos, contextualizados na sociedade globalizada, a escrita cumpre para os Terena, nesse momento, um papel simbólico e político e não mnemônico, pedagógico, tecnológico. Seu uso é feito muito mais para fazer frente à dominação a que estão sujeitos do que por uma necessidade cultural, do ponto de vista de que a escrita alfabética, técnica possa lhes acrescentar alguma coisa, nesse momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vê-se assim, que o significado político do letramento em LI parece ser condição para que haja um desejo cultural pela alfabetização como uma técnica para escrever nos moldes do

“letramento dominante”, o que explica o insucesso de muitas iniciativas de alfabetização em LI não significadas culturalmente, mas que foram implementadas para “cumprir a lei” como o Projeto Raízes do Saber, implementado em 1999 por meio de uma lei, nas aldeias de Aquidauana, que obrigou a alfabetização em língua Terena sem ter atentado para o significado cultural da escrita e nem para as relações de poder que a envolviam nesse contexto, identificando-se com o modelo autônomo de letramento.

A leitura do texto no Acampamento Mãe Terra mostra ainda o papel da escola como provedora de letramento (como a produção desse texto), mas não com poder para fazê-lo circular socialmente, o que depende da forma específica como a comunidade local significa a escrita. Para isso, concorreu o “agenciamento” dos professores Terena, com formação superior, como intelectuais ([nós] como acadêmicos) em seu contexto sociocultural (KINCHELOE, 1997; GIROUX, 1997) que utilizaram, significativamente, o texto no Acampamento Mãe Terra.

Parece-me importante aqui destacar que, segundo Maher (2006c, p. 8), muito do fracasso de políticas linguísticas pró-línguas indígenas pode ser explicado “porque a sua formatação fica a cargo de *outsiders*, os quais, embora bem intencionados, têm um conhecimento apenas parcial da cultura local e de sua dinâmica social”. O destino da Língua Terena não pode ser traçado pelo Estado Brasileiro, quer a nível federal, estadual ou municipal, nem tampouco por iniciativas das universidades – embora eles tenham alguma importância -, é o Povo Terena, quem, em última instância traçará o destino dessa língua a partir de sua própria dinâmica sociocultural. Esse é o motivo pelo qual Maher (*idem*, *ibidem*), assim como vários outros (RODRIGUES, 2000; HORNBERGER, 2003; MONSERRAT, 2001, por exemplo) insistem ser de fundamental importância que “as políticas de preservação de línguas indígenas sejam elaboradas e implementadas pelas próprias comunidades envolvidas”. E nesse sentido, conforme aponta McCarthy (1998), o papel dos professores indígenas não pode ser subestimado. Essa pesquisadora, apoiando-se em sua experiência junto ao povo Navajo nos Estados Unidos, chama a atenção para a necessidade de envolvimento de professores indígenas na criação de projetos coletivos de enfrentamento de processos de deslocamento linguísticos em comunidades indígenas, já que esses são reconhecidamente formadores de opinião locais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CAVALCANTI, M.C. e MAHER, T. M. **O índio, a leitura e a escrita. O que está em jogo?** Campinas, CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.
- D'ANGELIS, W. R. **Línguas Indígenas precisam de escritores? Como formá-los?** Campinas, CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.
- GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOODY, J. (ed.). **Literacy in Traditional Societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.
- HORNBERGER, N. H. **Language Planning from the Bottom Up**. In: Hornberger, N. H. (org.) *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom Up*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1996.
- _____. Continua of biliteracy. **Review of Educational Research**, 59 (3), 271-296, 1989
- _____. Criando Contextos Eficazes de Aprendizagem para o Letramento Bilíngüe. Tradução de Ana Antônia de Assis-Peterson e Maria Inês Pagliari Cox. In: COX, M.I.P. e ASSIS-PETERSON, A.A. (Orgs.). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 23-50, 2001.
- HORNBERGER, N. H. (Ed.). **Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings**. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 2003.
- MCCARTY, T. (1998) "Schooling, Resistance, and American Indian Languages". *International Journal of the Sociology of Language*, 132, 1998.
- MAHER, T. M. *Ser professor sendo Índio: questões de língua(gem) e identidade*. Campinas: Unicamp. Tese de Doutorado, 1996.
- _____. Uma Pequena Grande Luta: a escrita e o destino das línguas indígenas acreanas. In Mota, K. e Scheyerl, D. (orgs.) **Espaços Lingüísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, pp. 285-310, 2006b.
- _____. Cartografias Sociolingüísticas no Acre Indígena – Política Lingüística e Formação de Professores-Pesquisadores. Projeto de Pesquisa, DLA/IEL/UNICAMP, 2006c (mimeo).
- _____. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: Cavalcanti.M.C. e Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 67-94, 2007a.
- KINCHELOE, J.L. **A formação do Professor como Compromisso Político. Mapeando o Pós- Moderno**. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1973.
- _____. Desafios e Tendências na Alfabetização em Língua Indígena. In: Emiri, L. e Monserrat, R. (orgs.). **A Conquista da Escrita. Encontros de Educação Indígena**. São Paulo: Iluminuras/Opan, pp. 9-16, 1989.
- _____. Bilingüismo e Escrita. In: D'Angelis, W. e Veiga, J. (orgs.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas (Encontros de Educação Indígena. COLE nº. 10 – 1995)**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, pp. 89-104, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. (1994). Diretrizes para uma política nacional de educação escolar indígena. **Cadernos de Educação Básica**, série institucional, Brasília, volume 2, 1994.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília:

- MEC/SEF/Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, 1998.
- _____. **Resolução CEB Nº 3**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação básica, 1999.
- MONSERRAT, R. Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas modernas. In: VEIGA, Juracilda e SALANOVA, Andrés. (orgs.) **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB. p 127-159, 2001.
- MORI, A. C. Conteúdos Lingüísticos e Políticos na Definição de Ortografias das Línguas Indígenas. In: D'Angels, W. e Veiga, J. (orgs.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas (Encontros de Educação Indígena)** COLE nº 10 – 1995. Campinas: ALB/Mercado de Letras, pp. 23-33. 1997.
- _____. A Língua Indígena na Escola Indígena: quando, para que e como? In: Veiga, J. e Salanova, A. (orgs.). **Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, pp. 160-171, 2001.
- NINCAO, O.S. **Representações de Professores Indígenas sobre o Ensino da Língua Terena na Escola**. São Paulo/SP: PUC-SP. Dissertação de Mestrado, 2003.
- _____. **“Kóho Yoko Hovôvo/ O Tuiuí e o Sapo”**: identidade, bilingüismo e política lingüística na formação continuada de professores Terena. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.
- OLSON, D.R. (1997) **O Mundo no Papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo, Ática, 1997.
- ONG, W. Writing is a Technology that Restructures Thought. In: BAUMAN, G. (org.). **The Written Word: Literacy in Transition**. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- RODRIGUES, A. Panorama das Línguas Indígenas da Amazônia. Queixalós, F. e Renault-Lescure, O. (orgs.) **As Línguas Amazônicas Hoje**. São Paulo: Instituto Socioambiental, pp. 15-28, 2000.
- ROJO, R.H.R. Por uma abordagem enunciativa das línguas indígenas: efeitos para a discussão da escolarização indígena. Ou Processos de Letramento em Situação Diglósica: Alfabetização Indígena. XI Encontro Nacional da ANPOLL. João Pessoa. 1996a.
- STREET, B.V. **Literacy in Theory and Practice**. New York: Cambridge: University Press, 1984.
- _____. Perspectivas Interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Lingüística Portuguesa**. Nº 8.P. 465-488, 2006.
- VEIGA, J. e SALANOVA, A. (orgs.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, 2001.
- VERMES, G. e BOUTET, J. (orgs.). (1989). **Multilingüismo**. Tradução Celene M. Cruz (et al.). Campinas, Editora da Unicamp, 1989.