

BILINGUISMO NO CONTEXTO HISTÓRICO DOS INDÍGENAS KAINGANG NA TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS

Viviane Kellen Vygte Barão¹

Resumo

Este trabalho visa tratar sobre o histórico do bilinguismo indígena no Paraná, principalmente no que tange a língua kaingang, discorrendo sobre as iniciativas do Serviço de Proteção ao Índio, passando pela FUNAI e por fim para o Ministério da Educação. Como funcionaram e ainda funcionam os programas feitos pelo governo, e a importância para o fortalecimento da língua materna indígena, além da forma de preparação para os educadores que irão lecionar nessas escolas e suas particularidades.

Palavras-chave: kaingang, indígena, bilinguismo

Introdução

O processo de escolarização dos povos indígenas se iniciou na época do Brasil colônia, em 1549, com a chegada dos jesuítas ao país. A princípio uma tentativa de se realizar um trabalho que atendesse as necessidades da coroa portuguesa e os interesses da igreja católica, dando assim, início ao trabalho de evangelização. Aparentemente o objetivo era de ensinar aos indígenas e filhos de colonos a ler e escrever, mas na prática o que ocorria era a escolarização apenas dos filhos de colonizadores. Em contrapartida, os indígenas eram apenas catequizados para servirem de mão de obra escrava, pois os colonizadores não os consideravam adequados para a formação católica.

Nos aldeamentos do período colonial ocorreram os primeiros contatos de crianças kaingang com o ensino formal escolar. Não houve continuidade a partir dessas experiências, não se estabelecendo uma educação formal, por isso, apesar dos aldeamentos do século XIX apenas alguns indígenas kaingang frequentaram as escolas. Durante o século XX foi criado o SPI (Serviço de Proteção ao Índio), com a entrada de alguns membros desse órgão em áreas kaingang. Após isso, houve a chamada “integração do índio à sociedade nacional”, que permitiu que as crianças indígenas pudessem ser introduzidas nas escolas. A integração nem sempre era regular, e adicionado ao desinteresse dos próprios indígenas, essas escolas somente tinham a função de alfabetizar.

¹ Graduanda do curso Interdisciplinar em Educação do Campo, na Universidade Federal da Fronteira Sul, kellenvygte@gmail.com

O SPI e outras iniciativas

O SPI foi se tornando o representante da visão mais preconceituosa e senso comum da sociedade brasileira a respeito dos indígenas. Eram encarados como atraso ao processo e improdutivos, queriam torná-los “cidadãos produtivos” e apropriar-se das riquezas de suas terras para o “bem da sociedade regional”, e foi assim até meados dos anos 40, que foi a sua extinção. Todavia houve efeitos dissociativos ou desagregadores sobre a cultura ou sobre a organização social das comunidades kaingang naquele período. Isso não se deveu apenas à escola e com a presença dos funcionários do SPI, mas também com as constantes presenças de arrendatários não índios nas terras indígenas e de envolvimento de indígenas em ações de repressão às comunidades e de seu patrimônio. Com o crescimento da presença e das ocupações dos não índios sobre as terras indígenas, aos poucos as comunidades tiveram uma crescente dependência das relações econômicas e sociais com a sociedade nacional envolvente. Também houve uma constante degradação do habitat e o rompimento das condições tradicionais de reprodução da vida indígena.

É neste contexto que se mudam as condições e a intensidade das relações bilíngues. Quando finalmente o bilinguismo deixa de ser uma necessidade individual e se torna uma necessidade de praticamente todos os indivíduos da comunidade, se fica diante de uma situação irreversível de avanço da língua portuguesa sobre os espaços da língua indígena. Na maior parte do sul do Brasil, a aquisição do português por meio do contato e de relações econômicas e sociais dos indígenas com as comunidades não índias em seu entorno, vinha se dando a um prejuízo visível à vitalidade das línguas indígenas.

Em 1967 ocorre a extinção do Serviço de Proteção ao Índio que foi substituído pela FUNAI. Estes órgãos tinham as escolas missionárias monolíngues, alfabetizando e ensinando apenas em português, com esse novo quadro houve uma mudança com a introdução de um ensino bilíngue. No entanto, o crescimento vertiginoso da oferta de ensino escolar dentro das comunidades indígenas experimentou dois momentos principais: a década de 1970, com fortes investimentos federais para a implantação de um tipo de ensino de transição ou substituição em comunidades kaingang com a participação do SIL (Summer Institute of Linguistics) e o momento atual (iniciado na segunda metade da década de 1990), com a chamada “estadualização” da educação escolar indígena. Os dois momentos efetivamente têm contribuído para a perda da vitalidade das línguas minoritárias nas comunidades indígenas do Brasil meridional.

Entre os kaingang, povo de língua da família jê e os mais numerosos no sul do Brasil (com população de 30 mil pessoas), as mudanças mais importantes nas escolas dentro das comunidades indígenas tiveram início na década de 1970. Neste contexto, de acordo com Veiga e D'Angelis (2012) no início dos anos 70, em convênio envolvendo a FUNAI, o SIL e a IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) se deu início a formação das turmas chamadas de “monitores bilíngues”. Era destinada a jovens kaingang do sul do país, que em poucos anos de curso se tornariam alfabetizadores de crianças kaingang na própria língua. Mas somente a partir de 1972 que alguns monitores começaram a alfabetizar nas línguas indígenas, mas não obtiveram sucesso porque o tipo de programa de ensino adotado ainda era a do “bilinguismo de transição”, que no lugar de fortalecer a língua minoritária, resultou em um frequente abandono da língua pelas gerações mais jovens. Dessa forma, muitas comunidades em que essa experiência aconteceu, mostraram maiores efeitos de perda linguística nos anos posteriores.

Desde a década de 50, o SIL já havia iniciado sua presença e suas pesquisas na comunidade kaingang no Paraná, por meio da linguista-missionária Ursula Wieseemann. Foi ela quem acabou definindo a ortografia do kaingang, mesmo com algumas impropriedades, mas ainda beneficiando escolas com monitores bilíngues nos anos 70. Naquela época Wieseemann estava integrada ao Summer Institute of Linguistics, e missionava aos kaingang em Rio das Cobras no Paraná e na IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil). De acordo com D'Angelis (2012) na formulação de dicionários da língua (e na tradução de texto bíblico-religiosos do português para o kaingang), os missionários evangélicos chegaram ao cúmulo de trabalhar conscientemente na ressignificação de termos indígenas, com o objetivo de combater valores e práticas próprias da cultura kaingang e atribuir-lhes carga negativa, associando-os à sua crença no “demônio”.

O trabalho do programa implantado pelo SIL estabelece um sistema de ensino de língua indígena baseado nos princípios e metodologia do chamado “Bilinguismo de transição” ou “Bilinguismo de substituição”. O modelo efetivamente contribuiu (e contribuiu historicamente), para a desvalorização da língua indígena, à qual se designa apenas o papel de ponte para levar à introdução e domínio da língua nacional. Assim, o SIL é reconhecidamente um disfarce de um empreendimento de proselitismo evangélico, tratando-se de uma forma de apressar o processo integracionista em sociedades indígenas ainda bastante conservadas linguisticamente. Por isso, os programas bilíngues introduzidos pelo SIL foram mais

prejudiciais às sociedades e línguas indígenas do que o ensino integracionista monolíngue do SPI e FUNAI até então.

A escola e o bilinguismo

Nesse tipo de programa a língua indígena é tolerada apenas no ensino escolar pela única questão concreta: a de que as crianças como principal alvo do programa são quase sempre monolíngues (de suas línguas maternas). Este programa educacional dito bilíngue, baseado nesse modelo transicional transmite um discurso ou uma ideologia para a criança indígena: de que sua língua materna é limitada, pobre de recursos, dispensável e inútil para todas as coisas. Enquanto a língua minoritária, no caso o português, é uma língua rica, de recursos ilimitados, indispensável para a realização ou para o conhecimento de inúmeras coisas. Um discurso alienante que faz com que a criança indígena tenha desprezo pela língua familiar. Nesse contexto, são incontáveis os jovens que, sendo falantes nativos do kaingang como a primeira língua e tendo frequentado as escolas bilíngues dos anos 70 e 80, abandonaram por completo a língua materna, passando a empregar em todos os contextos apenas a língua portuguesa. Posteriormente vários deles passaram a buscar, desesperadamente, recuperar seu conhecimento ou seu contato com a língua que antes abandonaram.

Em 1990 houve uma mudança definitiva de perspectivas, esse novo contexto foi igualmente marcado pelas garantias constitucionais dos direitos indígenas, mas também pela multiplicação de manifestações. Documentos e iniciativas oficiais e não oficiais de amparo, sustentação, apoio, divulgação e incentivo a práticas supostamente benéficas e de interesse das sociedades indígenas, favoreceram o crescimento dos programas e projetos de educação escolar em sociedades indígenas e conseqüentemente programas de formação de professores indígenas. Na década de 90 a responsabilidade da educação escolar indígena deixa de ser atribuição própria da FUNAI e passa a ser atribuído ao Ministério da Educação (MEC). Este passou a ser um co-financiador de diversas ações, incluindo as publicações de materiais didáticos em línguas indígenas. De certa forma, também houve pressão vinda de questionamentos do Ministério Público que levou os governos estaduais a criar ações próprias e setores específicos, nas secretarias de educação para a chamada “Educação Escolar Indígena”.

Nesse cenário, muitos técnicos despreparados e sem formação adequada foram designados para organizar e dirigir esses setores e essas ações. Mais ainda, apoiaram-se em diversas ocasiões, em missionários evangélicos proselitistas, por seu contato e conhecimento da língua kaingang. Desde 2005 renovaram-se os quadros técnicos naquele setor, mas ainda persistiam as práticas de improviso. Uma concepção equivocada e preconceituosa de que a formação de professores indígenas poderia ser feita por qualquer um, uma vez que os indígenas deveriam ser vistos de forma análoga aos professores da rede pública.

De fato, todas as ações oficiais em relação a educação escolar indígena no sul do Brasil, da virada do século para o quase final da primeira década do século XXI, resultou numa formação capenga. Em geral ela foi feita, quase sempre, por pessoas sem qualificação para tal, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento real acerca das culturas e das línguas indígenas, e também nos processos de educação bilíngue. Mas a maior consequência, ou seja, o resultado nefasto desse tipo de concepção e prática educacional (“intercultural” ou bicultural”) é a alienação da criança e do jovem indígena em relação às suas próprias raízes culturais.

Referências Bibliográficas

D'ANGELIS, W. da R. Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú. 2012. 256 p.