

A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO RURAL BILÍNGÜE COM ÍNDIOS TERENA EM AQUIDAUANA-MS: UM RELATO PRELIMINAR

THE RURAL BILINGUAL EDUCATION EXPERIENCE WITH TERENA INDIANS IN AQUIDAUANA-MS, BRAZIL: A PRELIMINARY REPORT

Francisco Carlos Trindade LEITE¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho é contextualizar e apresentar os primeiros resultados obtidos pelo projeto de alfabetização bilíngüe com índios Terena, parte de um Programa de Educação Intercultural implantado pela Prefeitura Municipal de Aquidauana a partir de 1999. O projeto já apresenta impacto positivo na comunidade, com reflexos a serem sentidos nos próximos anos notadamente na redução drástica dos índices de evasão e retenção historicamente registrados, bem como na sensível melhora da auto-estima dos professores e alunos com o conseqüente reflexo no desempenho escolar. A garantia do sucesso em sua continuidade está centrada na manutenção de um programa contínuo de formação de professores em serviço, bem como numa atenção especial para com a continuidade do processo de transição para a língua portuguesa na segunda série do ensino fundamental.

Palavras-chave: Alfabetização Indígena; Alfabetização Bilíngüe; Educação Indígena; Educação intercultural; Índios Terena - Alfabetização.

ABSTRACT

The object of this paper is to put into context and present the first results obtained from the bilingual literacy project done with the Terena Indians, as part of a Program of Intercultural Education implanted by the mayor's office in Aquidauana, Mato Grosso do Sul State, Brazil, beginning in 1999. The project has already produced a positive impact in the community, waves of which will be felt in the next few years, notably in a drastic reduction in the drop-out failure rates that have been part of the village's tradition. There has also been a marked improvement in the teacher's and student's levels of self-esteem from this positive scholastic performance. The promise of further success is centered in a continual program of preparing teachers in the classroom, as well as giving special

⁽¹⁾ Engenheiro Agrônomo formado em 1981 pela Fundação Universidade Estadual de Maringá-PR. Especialista em Educação pelas Faculdades Unidas São Luís, de Jaboticabal-SP.

attention to the constant process of transition to the Portuguese language in the second phase of this fundamental education.

Keywords: *Indigene Literacy; Bilingual Literacy, Indigene Education; Intercultural Education; Terena Indians - Literacy.*

Introdução

O presente trabalho contextualiza e relata os primeiros resultados de um projeto educacional inédito que vem sendo desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Aquidauana-MS nas aldeias indígenas da Nação Terena, na zona rural do município, que inicia com a alfabetização bilíngüe na língua materna e cuja evolução prevê um novo currículo específico atingindo todo o ensino fundamental nas escolas indígenas mantidas pelo poder público municipal.

Trata-se da primeira experiência devidamente sistematizada com alfabetização bilíngüe na língua Terena que se tem no Brasil, uma vez que tais índios só existem em aldeamentos no Estado de Mato Grosso do Sul e em número bem menor na região de Bauru, no Estado de São Paulo.

A riqueza do trabalho se deve principalmente ao fato de a língua Terena escrita ter sido formulada no próprio município de Aquidauana a partir da década de setenta; até então, era uma língua ágrafa.

O trabalho trás em seu bojo vasta gama de dados reais e inéditos quanto à cultura e escolarização dos índios Terena na região de Aquidauana, apontando algumas conclusões balizadoras para o futuro educacional local no contexto bilíngüe.

Breve histórico da situação dos índios Terena em Aquidauana

O município de Aquidauana, localizado na região centro-oeste do Estado de Mato Grosso do Sul, é um dos maiores do estado em área territorial, com 17.008,5 km² nos quais residem 40.394 habitantes segundo a contagem populacional do IBGE, 1996. Da população total residente, 79% (31.977 hab.) está concentrada na área urbana e apenas 21% (8.417 hab) residem na vasta área rural do município.

Aquidauana abriga em sua área territorial uma população indígena da ordem de 6.058 pessoas distribuídas em 861 famílias, segundo informações obtidas junto aos postos indígenas da FUNAI existentes no município (PINs Bananal, Ipegue e Limão Verde), com dados relativos aos anos de 1997 e 1998. Isso significa que a população indígena representa algo em torno de 70% da população rural do município (ou 15% da população total), se tomarmos como referência a contagem de população do IBGE, 1996. São índios do grupo Terena que estabeleceram-se em dois pontos geograficamente distintos no município: na região do distrito de Taunay (70 km a noroeste da sede do município) e na região denominada Limão Verde (30 km a nordeste da sede do município). Os dados populacionais atuais sobre a comunidade indígena de Aquidauana podem ser visualizados na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1. Área e população indígena do município de Aquidauana-MS

LOCALIZAÇÃO	Nº DE ALDEIAS	ÁREA REGISTRADA (hectares)	ÁREA REIVINDICADA (hectares)	POPULAÇÃO TOTAL	Nº DE FAMÍLIAS
Taunay	07	6.471	-0-	4.612	575
Limão Verde	02	1.973	2.913	1.446	286
TOTAL	09	8.444	2.913	6.058	861

FONTE: FUNAI – PINs Bananal, Ipegue e Limão Verde, 1997/1998.

Os Terena, sub-grupo do grupo Guaná, que representam hoje o segundo maior grupo indígena de Mato Grosso do Sul (atrás apenas dos Guarani Kaiwá), têm sua origem na bacia amazônica, de onde migraram um grupo para o chaco paraguaio e outro para a margem direita do rio Paraguai, bem antes da chegada dos europeus na América Meridional.

A partir da segunda metade do século XVIII, por volta do ano de 1760, algumas tribos Terena começaram o processo migratório para a região banhada pelos rios Miranda e Aquidauana, sendo localizadas pelos missionários no século XIX já instaladas nessa região. Parece que tais ondas migratórias deveram-se a fatores de subsistência em relação a outras sociedades indígenas e à busca de melhores terras para sobreviverem; assim, os Terena que vivem do trabalho da terra irão se mobilizar mais para o alto, distanciando-se do rio Paraguai em busca de terras próprias para a agricultura, chegando até a encosta da Serra de Maracajú. Foi esse o movimento que os fizeram chegar às terras do município de Aquidauana, antes mesmo de sua fundação em 15 de Agosto de 1892.

Após a Guerra do Paraguai, a maioria do território antes ocupado por esses índios foi loteado entre os remanescentes do conflito. Esse fato, agravado pela construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil no início do século XX provocou um processo de desintegração tribal, não obstante ter sido promovida a demarcação da reserva indígena Terena na região do distrito de Taunay e posteriormente na região do Limão Verde, em Aquidauana, obrigando os homens a buscar trabalho nas fazendas para a satisfação de suas necessidades básicas, uma vez que em suas terras já não era mais possível a pesca e a caça nas quantidades necessárias, e nem a produção de uma agricultura suficiente para a manutenção de sua família.

Nos dias atuais, a comunidade Terena obtém seu sustento através do trabalho dos homens na lavoura, cujos produtos - mandioca, milho, arroz, feijão, abóbora, banana, cajú, laranja,

limão e tangerina - são vendidos principalmente em Aquidauana e Campo Grande (produtos esses que nem sempre são excedentes, mas muitas vezes subtraídos da própria ração diária familiar), da criação e venda de gado em pequena escala, do trabalho assalariado nas fazendas da região e nas usinas de álcool, além de algumas aposentadorias ou outros serviços fora das aldeias (tais como serviços domésticos ou trabalho temporário como "empreiteiros" em atividades variadas).

Os homens que permanecem na aldeia continuam a praticar a agricultura de subsistência. Às mulheres cabe hoje o trabalho doméstico, a educação dos filhos (antigamente mais dividida com os homens) e a venda dos produtos nas cidades, que é feita em feiras, em locais tradicionais de venda ou então de casa em casa, situação em que levam seus produtos em grandes bacias apoiadas sobre a cabeça; algumas poucas mulheres se dedicam ao artesanato em palha (abanicos e cestas) e à fiação, e raras são as que produzem as cerâmicas típicas dos Terena, em cor vermelha com adereços brancos. A tradição de excelentes ceramistas está deixando de existir entre os índios Terena de Aquidauana.

Originalmente, a sociedade Terena era estratificada e dividia-se entre os cativos e os Terena propriamente ditos. Estes, por sua vez dividiam-se em dois sub-grupos: o Naati, composto pelo cacique e seus familiares (uma espécie de nobreza) e os Waherê-txané, a camada dos homens comuns. Atualmente, essa divisão não mais existe; a comunidade é dirigida por um "conselho tribal" e tem como executivo o cacique, todos eleitos pela própria comunidade através do voto direto, numa absorção de costumes da sociedade não-índia. Além do conselho tribal e do cacique existe a figura do chefe de posto da FUNAI, vista como autoridade por toda a comunidade. Vale ressaltar que antigamente o cacique era escolhido entre os sábios da tribo, geralmente os anciãos, que formavam uma espécie de conselho que regia o código de conduta da tribo; provavelmente a

mudança no sistema de escolha do cacique, com a adoção do sistema do voto direto trazido pelo branco, tenha sido um dos fatores que contribuíram decisivamente para a alteração da estrutura social original do povo Terena.

Quanto à estrutura familiar, em tempos antigos segundo pudemos constatar pelos depoimentos dos Srs. Brígido Fialho, 76 anos, Erasmo Francisco, 45 anos (cacique da aldeia Ipegue) e da Sra. Delfina José, 104 anos, o pai participava ativamente da educação dos filhos, ao ponto de chegar a ser dito pelo Sr. Brígido Fialho que era o pai, mais que a mãe, o responsável pela educação dos filhos. Pelo relato da Sra. Delfina José, sabemos que existiam momentos diários de aconselhamento e transmissão de valores dos pais para os filhos. Em suas palavras, *“antigamente os pais juntavam os filhos para aconselhar, ensinar o modo de viver do índio, enquanto as meninas faziam a linha (numa referência ao processo de tecer, responsabilidade das mulheres). As crianças quase não apanhavam, pois eram obedientes. Hoje os jovens não querem obedecer nem respeitar os mais velhos; não é por falta de ensinar o que é correto. O que estraga é a televisão, que ensina coisas sem valor para os indígenas.”*

A contingência de ter os homens afastados da aldeia pela necessidade de prover o sustento da família mudou radicalmente essa relação familiar, deixando a mãe sobrecarregada com encargos que nem sempre pode atender. Dessa forma, a criança e o jovem indígena prescindem da formação cultural dos valores próprios da comunidade indígena, adotando muitas vezes valores diferentes ou mesmo conflitantes com aqueles tradicionais de sua etnia.

Quando os pais saem para o trabalho nas usinas ou outros fora da aldeia e as mães para a feira, algumas crianças as acompanham nas vendas e outras ficam em casa, onde as mais velhas cuidam das mais novas. Neste contexto, as crianças reagem de diferentes maneiras, algumas indo à escola sem asseio e sem fazer tarefas, às vezes sem levar o material escolar, às

vezes só para comer a merenda (pois algumas vezes ficam sem comida ou alguém que cozinhe para elas em casa), outras sequer vão à escola, tal é a falta de assistência e apoio por parte dos pais, que são compelidos a esse expediente em função de sua carência econômica.

Quanto ao processo de escolarização entre os Terena em Aquidauana, teve início no final do século passado por volta do ano de 1890, de forma rudimentar, na aldeia bananal, com a primeira escola surgindo formalmente no ano de 1911 na mesma aldeia.

Ao analisar o surgimento da escola entre os Terena em Aquidauana verificamos que a mesma está sempre ligada ou a fatores religiosos ou a conveniências econômicas e políticas da época, nem sempre no interesse dos indígenas, não obstante os mesmos terem adotado a Escola, desde o seu surgimento, como uma instituição desejável.

A tabela abaixo demonstra o quantitativo de alunos matriculados nas escolas indígenas mantidas pela Prefeitura Municipal de Aquidauana no ano de 1999, bem como os níveis de ensino oferecidos:

A Língua Terena

Em quatro das nove aldeias Terena de Aquidauana - Água Branca, Bananal, Lagoinha e Morrinho - a língua materna é falada fluentemente, inclusive as crianças relacionam-se com os pais e socialmente com as demais pessoas desde o nascimento exclusivamente na língua materna; nessas aldeias muitas das crianças ao chegarem na escola não entendem nada de português, e outras tantas entendem muito pouco. Nas outras cinco aldeias - Colônia Nova, Córrego Seco, Imbirussú, Ipegue e Limão Verde - a língua materna é falada entre os mais velhos; as crianças falam apenas o português. Em outras palavras, nas primeiras quatro aldeias o Português é a língua estrangeira, enquanto nas cinco últimas a língua estrangeira é o Terena.

Tabela 2. Número de Alunos e Níveis de Ensino nas Escolas Municipais Indígenas de Aquidauana-MS em 1999

Nome da Escola	Nº de Alunos	Níveis de Ensino
EMI* General Rondon - Aldeia Bananal	368	Ensino Fundamental - 1ª a 8ª Séries
NEI** Imbirussú - Aldeia Imbirussú	16	Ens. Fund. - 1ª a 4ª Séries Multisseriado
EMI Feliciano Pio - Aldeia Ipegue	243	Ensino Fundamental - 1ª a 8ª Séries
EMI Francisco Farias - Aldeia Água Branca Anexo São José	134	Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Séries
	09	Educação Infantil - Pré alfabetização
EMI Marcolino Lili - Aldeia Lagoinha	178	Ensino Fundamental - 1ª a 8ª Séries
NEI Morrinho - Aldeia Morrinho	24	Educação Infantil - Pré alfabetização
EMI Lutuma Dias - Aldeia Limão Verde	344	Ensino Fundamental - 1ª a 8ª Séries
NEI Córrego Seco - Aldeia Córrego Seco	25	Educação Infantil - Pré alfabetização
	29	Ens. Fund. - 1ª a 4ª Séries Multisseriado
TOTAL	1.370	

* EMI = Escola Municipal Indígena **NEI = Núcleo Escolar Indígena

FONTE: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte - Aquidauana/MS

A língua é o mais forte traço cultural que identifica um povo; tudo o que a cultura possui se expressa através da língua. O conhecimento produzido pelo estudo de uma língua indígena contribui decisivamente para a solução de problemas educacionais, uma vez que a língua é a chave que nos permite conhecer todo o universo cultural de um povo.

O Terena é hoje a segunda língua indígena brasileira em número de falantes, só perdendo para o Tikuna.

Linguisticamente falando, o Terena pertence à família ARUÁK, à qual também pertencem várias línguas faladas por povos da região amazônica (o que comprova que os Terena ancestrais migraram da região amazônica para o chaco paraguaio antes de chegar a esta região). A família ARUÁK por sua vez, está ligada ao tronco lingüístico MACRO-JÉ, que juntamente com o tronco Tupi, constitui-se na principal base lingüística indígena do Brasil.

A língua Terena, a exemplo das demais línguas indígenas brasileiras era ágrafa, sendo que sua formatação escrita e conseqüente

documentação gramatical data dos primórdios da década de setenta, com o trabalho das lingüistas Elizabeth Ekdhal e Nancy Butler, iniciado nas aldeias situadas no município de Miranda e se desenvolvido e consolidado nas aldeias de Aquidauana, para onde as mesmas se mudaram em 1979 e até hoje permanece residindo a lingüista Nancy Butler, atualmente coordenando o projeto de alfabetização bilíngüe implantado pela Prefeitura Municipal de Aquidauana a partir de 1999.

A formulação da ortografia Terena começou a partir dos fonemas, pois o sistema fonológico Terena não apresenta complexidade; os sons da esmagadora maioria dos fonemas em Terena correspondem com os sons do alfabeto em português.

Uma das poucas polêmicas que ocorreram com a questão fonológica no estabelecimento da língua Terena escrita foi a questão da representação dos sons "ca, que, qui, co, cu". Por opção das lingüistas, inicialmente foi escolhida a representação gráfica "ka, ke, ki, ko, ku" para tais sons.

Por ocasião do início do processo de formulação gráfica da língua, havia entre o povo Terena o sentimento de que o seu alfabeto e padrão silábico deveria ser o mais parecido possível com o português. Esse era um sentimento generalizado à época, até mesmo em função do estímulo governamental que pregava mais do que nunca a "homogeneidade" como um dos principais pressupostos do nacionalismo exacerbado. Assim, a Portaria Nº 75/N de 06/07/72 da FUNAI, em seu item 3 traduzia com propriedade o pensamento governamental: "A grafia das línguas indígenas para textos de consumo dos grupos tribais deve ser a mais aproximada possível da grafia do português" (FUNAI, 1972:1).

Esse sentimento levou a comunidade Terena a se manifestar (em meados dos anos 70) no sentido de que fosse alterada a grafia do "ka, ke, ki, ko, ku" para "ca, que, qui, co, cu", as linguístas, verificando que eram poucas as pessoas alfabetizadas primeiro em Terena para depois aprenderem a ler em português, respeitaram o desejo da comunidade e mudaram a ortografia, substituindo o k por c/qu.

Entretanto uma década mais tarde, por volta dos anos 1987/88, difundia-se entre a comunidade Terena os primeiros sinais do processo de auto-determinação, manifestos através da língua escrita. Naquela ocasião crescia o sentimento de que a ortografia da língua deveria refletir a realidade Terena ao invés de seguir rigorosamente os padrões da língua portuguesa.

Nesse contexto é que começaram a surgir as primeiras manifestações no sentido de substituir *oc/qu* pelo *k*, voltando à ortografia original.

As linguístas solicitaram então às lideranças que tomassem uma decisão definitiva sobre o assunto. Assim, várias reuniões sucederam-se e por fim ficou definitivamente adotado o "ka, ke, ki, ko, ku" na ortografia Terena ao invés do "ca, que, qui, co, cu". Essa decisão atende ao item 4 da mesma Portaria Nº 75/N da FUNAI, de 06/07/72 já citada anteriormente, e que diz (ainda que de certa forma conflite com o item 3 para este caso): "Deve-se adotar como norma geral, na grafia das línguas indígenas, o princípio lógico da

representação de um fonema por um único símbolo." (FUNAI, 1972:1).

A polêmica transcrita nos parágrafos anteriores ilustra bem a complexidade do processo de formatação gráfica de uma língua; a questão de uma ortografia prática, de um alfabeto viável, tem que levar em consideração tanto aspectos lingüísticos quanto aspectos práticos, como por exemplo a viabilidade de se produzir trabalhos gráficos impressos. É necessário considerar também as repercussões de conflitos ou semelhanças com a ortografia da língua nacional e principalmente os sentimentos do povo. A língua Terena, graças à sua simplicidade fonética, não apresentou muita polêmica nessa área.

Um outro aspecto que merece destaque nesta breve consideração sobre a língua Terena é a questão da acentuação.

O sistema de acentuação em Terena é muito eficiente, compacto e bonito, embora bastante complexo. Para ler fluentemente em Terena é indispensável um bom domínio dos acentos; com poucas exceções, quase todas as palavras em Terena levam o acento agudo ou o circunflexo, além do que existem palavras que são diferenciadas apenas pela acentuação: *énomea* (cunhada dele, cunhado dela) e *enómea* (talvez muitos) ou ainda *koêkuti* (qualquer) e *koekúti* (coisa). Existem casos de verbos onde a acentuação é a única diferença entre duas ou três formas verbais, como no caso de *símo* (ele veio), *símo* (quando ele veio) e *simô* (foi ele que veio).

Nos substantivos, as duas únicas posições dos acentos relacionam-se com posseção. Nesses casos, o que se chama de primeira posição de acento é o que marca possuidor definido, e a segunda posição de acento, acrescida do sufixo *-ti*, marca posseção indefinida: *íhikaxovoku* (escola dele) e *ihikaxovokuti* (escola de alguém).

Já as palavras não acentuadas muitas vezes mudam quando ditas sozinhas ou acompanhadas de objeto, como no caso de alguns verbos. Por exemplo, o verbo *nikôti* (ele está comendo) dito sozinho, sem objeto, leva o acento circunflexo; porém o mesmo verbo quando seguido imediatamente pelo objeto, perde o acento - *nikoti lapâpe* (ele está comendo beijú).

*Aa - Mb mb - Kk - Nd nd - Ee - Ng ng - Hh - Ii - Nj nj - Ll
Mm - Nn - Oo - Pp - Rr - Ss - Tt - Uu - Vv - Xx - Yy - Nz nz*

Figura. Alfabeto Terena

Em resumo, a língua Terena, em função de não apresentar complexidade no sistema fonológico e padrão silábico, e principalmente por ser uma língua bastante uniforme - possui quase sempre um símbolo por som e um som por símbolo - proporciona uma facilidade adicional às crianças em seu aprendizado, razão pela qual elas aprendem a ler mais rápido em Terena do que em Português. As pequenas dificuldades apresentadas, como no caso do sistema de acentuação, são facilmente solucionáveis se utilizamos a metodologia adequada para o aprendizado.

Os fatores determinantes para um programa de educação intercultural bilíngüe em Aquidauana

Falar dos fatores determinantes do programa de educação intercultural em operacionalização junto aos índios Terena em Aquidauana-MS deve necessariamente começar com a chegada das lingüistas Elizabeth Ekdhal e Nancy Butler à região do distrito de Taunay na segunda metade dos anos 70, quando tem início o processo de formulação da escrita e da gramática da língua Terena; sem a forma escrita da língua, dificilmente teríamos um programa de educação intercultural cujo eixo principal está centrado na questão lingüística como o retrato de toda a cultura do povo. As lingüistas, missionárias da Sociedade Internacional de Lingüística - SIL preocuparam-se, além de dar forma escrita à língua, em produzir as primeiras cartilhas de alfabetização e de transição para a língua portuguesa, embriões das cartilhas hoje utilizadas para a alfabetização na língua materna.

Em concursos públicos realizados nos anos de 1988 e 1993 pela Prefeitura Municipal de Aquidauana, ainda que não fossem diferenciados e específicos para a área indígena, alguns professores índios foram aprovados (cinco ao todo) e tomaram posse no quadro efetivo do magistério municipal. A partir daí começam a ser criadas, ainda que involuntariamente, as condições práticas que culminariam com a implantação de um programa de educação intercultural.

Entre os anos de 1992 e 1994, trabalhos realizados pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Aquidauana despertou entre os professores que trabalhavam nas escolas indígenas, o interesse na direção de uma educação diferenciada e intercultural. Ainda que não tenha tido continuidade, chegou-se a produzir alguns materiais escritos e até mesmo uma proposta de grade curricular e regimento escolar específicos para as escolas indígenas.

As sementes lançadas a princípio de forma aleatória e até mesmo desordenada, tomam corpo no ano de 1998 por ocasião das discussões comunitárias ao longo do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas. Acirradas discussões e estudos ocorreram entre professores, diretores, coordenadores, pais, alunos, lideranças indígenas e estudiosos da questão indígena naquela ocasião (de Fevereiro a Maio de 1998). Os participantes das discussões, em especial os professores, mostraram-se preocupados com a questão lingüística, uma vez que o desenvolvimento lingüístico da criança está intimamente associado

com o desenvolvimento cognitivo, sentindo-se despreparados para enfrentar a questão da alfabetização indígena, em que o aluno precisa aprender sua língua materna e a língua portuguesa, a fim de garantir o desenvolvimento cognitivo e promover a valorização cultural e lingüística.

A consciência obtida através das discussões e estudos por ocasião da elaboração do Projeto Político Pedagógico foi, sem dúvida, decisiva para o deflagrar do processo de educação intercultural.

Em 1997 a Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul formou sua primeira turma de professores do curso de Magistério para o Contexto Indígena, o que dava a condição legal aos mesmos de se inscreverem em concursos para o exercício da função de professor.

Finalmente, em Junho de 1998, a Prefeitura Municipal de Aquidauana, através da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte fez realizar um concurso público diferenciado e específico para professor indígena, contendo inclusive prova escrita na língua Terena. Das 22 vagas oferecidas, 16 foram preenchidas com professores índios legalmente habilitados e com conhecimento da língua Terena escrita.

Estavam criadas as condições administrativas que permitiriam deflagrar o programa de educação intercultural. Faltava entretanto a segurança pedagógica e uma experiência balizadora. Questões importantes afloravam, muitas vezes sem resposta: como se comportariam nossos professores ministrando aulas em Terena? Apesar de todos dominarem a língua oral, será que tinham conhecimentos suficientes da estrutura gramatical da língua escrita? Que metodologia utilizar? Será que não causaria confusão nos alunos ensinar a língua materna escrita e ao mesmo tempo a língua portuguesa? Esses são exemplos de questões que afligiam a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação à época. A ansiedade

era no sentido de não errar, para não causar prejuízo às crianças.

A resposta a essas questões veio através da lingüista Nancy Butler, que juntamente com um casal de voluntários - Laucídio Sebastião e Lindomar Lili Sebastião (ele leigo e ela formada em magistério, ambos índios) - na aldeia Água Branca, em local denominado São José, vinham desenvolvendo um programa de educação bilíngüe com crianças ao nível de pré-escolar.

Nessa sala de aula voluntária, com 9 alunos com idades entre 5 e 6 anos, as cartilhas escritas pelas lingüistas foram amplamente testadas. A metodologia partia do real para o abstrato, com intensa utilização de material concreto de baixo custo, produzido no local. Os resultados eram surpreendentes! O desenvolvimento da leitura e do raciocínio lógico nas crianças era infinitamente superior ao das crianças das escolas municipais do mesmo nível. A alegria das crianças era contagiante.

O que acontecia em São José, na Aldeia Água Branca, dava as respostas às perguntas que os técnicos da Secretaria Municipal de Educação faziam.

Assim, a Prof. Nancy Butler foi contratada como consultora pela Prefeitura Municipal de Aquidauana e o projeto de educação intercultural tomou forma, para ser deflagrado na prática, em todas as escolas indígenas da Rede Municipal três meses depois, no início do ano letivo de 1999.

Não existem registros, até o ano de 1998, de qualquer programa de educação intercultural bilíngüe sistematizado e que tenha sido desenvolvido em caráter contínuo no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana, não obstante existirem alguns estudos e materiais produzidos dentro da filosofia intercultural notadamente nos anos de 1995 e 1996.

Outro aspecto digno de registro é que até o momento, não obstante a tradição agrícola do

povo Terena, nenhum currículo privilegiou ou mesmo contemplou ainda que superficialmente em seu bojo, componentes ligados ao trabalho e produção na terra, constituindo-se, juntamente com a questão do resgate artístico e cultural do povo Terena, o grande desafio para a formulação de um currículo específico para a área.

O que se tem observado nos últimos anos com relação à educação escolar indígena em Aquidauana são índices alarmantes de fracasso escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no nível de alfabetização (1ª Série), conforme retrata o gráfico abaixo.

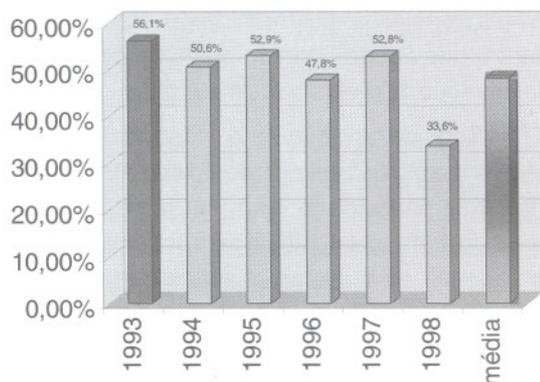


Figura 2. Índices de Retenção nas 1^{as} séries das Escolas.

Na média dos últimos 6 anos, de cada 100 alunos que ingressam na 1ª Série, apenas 45 chegam à 2ª série, o que nos dá um índice médio de 55% de evasão + retenção anual.

Quando analisamos os mesmos dados, porém ampliando o universo para as séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª Séries), verificamos que a situação não se desenha muito diferente do que observamos ao analisar a 1ª Série isoladamente. O gráfico a seguir ilustra a situação da retenção nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas indígenas de Aquidauana:

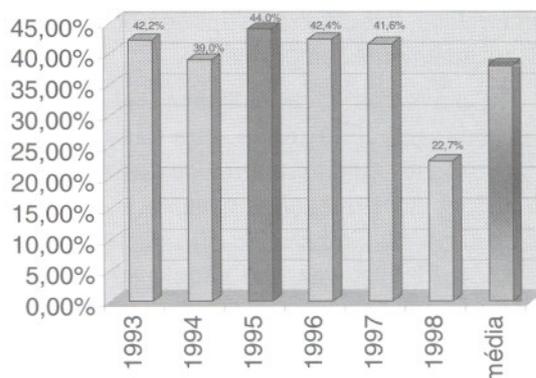


Figura 3. Índices de Retenção de 1ª a 4ª séries nas escolas indígenas de Aquidauana-MS.

Vários são os fatores que colaboram para a obtenção de resultados tão sérios quanto os apresentados nos gráficos acima. Nossa tese é a de que a questão do domínio da língua portuguesa está entre as principais causas do insucesso nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Toda a estrutura cognitiva da criança indígena, até os 6 anos de idade, aproximadamente, é construída em sua língua materna. Subitamente, aos 7 anos (em média), essa criança é inserida no contexto da escolarização formal dentro da própria aldeia. Na escola, o professor - que algumas vezes nem fala a língua Terena - começa o processo de alfabetização em português, exigindo da criança a decodificação de símbolos escritos em uma língua estrangeira com a qual a criança não tem qualquer familiaridade nem mesmo em relação à sua oralidade. Tão ou mais grave é a situação em que o professor domina a língua Terena e procura alfabetizar a criança em português estabelecendo comparações orais entre duas línguas estruturalmente diferentes, o que causa confusões mentais que a criança quase sempre carrega por toda a sua vida escolar.

Ora, se a criança não consegue romper a barreira da língua, naturalmente o seu desempenho na questão do raciocínio

matemático, das ciências e dos estudos sociais estará fatalmente comprometido.

Com o objetivo de verificar a real situação das crianças indígenas nas classes de alfabetização em língua portuguesa, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte realizou no 4º bimestre do ano de 1998 uma avaliação diagnóstica que atingiu 89,9% dos alunos matriculados na 1ª Série em todas as escolas indígenas do município. Essa avaliação foi efetuada diretamente com o aluno, através da utilização de instrumentos e critérios que visavam constatar até que ponto esse aluno alfabetizado em português já havia desenvolvido as competências mínimas de leitura e de produção escrita esperadas para o seu nível, no último bimestre do ano letivo. Os resultados são apresentados no gráfico abaixo.



Figura 4. Resultados das Avaliações com alunos alfabetizados em Português nas escolas indígenas de Aquidauana/MS - 4º Bimestre/1998

De todos os alunos avaliados apenas 29% liam, no início do 4º bimestre do ano letivo; os outros 71% ou soletravam (21%) ou liam absolutamente nada (50%). Com a escrita, a situação não foi muito diferente: nenhum aluno foi capaz de produzir bem textos simples; apenas 47% produziram alguma coisa e 53% não foram capazes de produzir qualquer tipo de escrita.

O fracasso escolar histórico observado nas séries iniciais do ensino fundamental, aliado à

constatação de que os alunos trabalhados em classes de alfabetização em língua portuguesa não conseguiam evoluir dentro de padrões mínimos aceitáveis foram fatores determinantes que precipitaram a implantação do projeto de educação intercultural na Rede Municipal de Educação de Aquidauana, em virtude da gravidade da situação.

A Concepção e a Metodologia

Para entender a concepção, é importante não considerar a alfabetização bilíngüe como um fim em si mesmo. Tal ação é parte de um programa maior, cujo objetivo é implantar a prática da educação intercultural nas escolas indígenas mantidas pelo município de Aquidauana, dentro dos estritos princípios do respeito e da valorização da diversidade cultural.

Considerando que o desenvolvimento lingüístico e o desenvolvimento cognitivo estão inter-relacionados e são fundamentais no aprendizado escolar, o ideal para as comunidades indígenas nas quais as crianças têm a língua materna como primeira língua, é que elas sejam alfabetizadas em suas línguas maternas. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo que vem acontecendo através do uso da língua materna não é bruscamente interrompido com a entrada da criança no processo de escolarização formal.

Ora, se a língua é a expressão em miniatura de toda a cultura de um povo, como já vimos anteriormente, um programa de educação intercultural deveria necessariamente começar pelo aspecto lingüístico. A partir dessa premissa é que o Projeto Raízes do Saber - Alfabetização na língua materna, tornou-se a primeira ação concreta dentro do programa de educação intercultural desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Aquidauana através da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte.

É claro que, uma vez alfabetizada em sua língua materna, a criança aprenderá com maior facilidade a língua portuguesa, inclusive podendo

estabelecer comparações entre ambas e evitar os vícios de linguagem comuns a pessoas alfabetizadas originalmente em uma "língua estrangeira". Entretanto o maior benefício parece ser o de que essa criança, além de cultivar e valorizar sua origem étnica, terá preservada a relação entre desenvolvimento lingüístico ↔ desenvolvimento cognitivo, caminho seguro para o sucesso no campo do conhecimento sistematizado e conseqüentemente para o sucesso escolar. Caminho seguro, portanto, para que possa exercer plenamente a cidadania em perfeita integração na sociedade nacional, preservando e valorizando sua identidade étnica.

O problema que historicamente se apresenta nas escolas da área indígena é que a criança aprende a ler mecanicamente, sem compreensão, isto é, conhece o valor das letras e lê palavras, mas nem sempre compreende o sentido das frases. Isso deve-se, em boa parte, ao fato de serem alfabetizadas em uma "língua estrangeira" (no caso o português), o que desestimula a curiosidade e a paixão por aprender e contribui grandemente para os altos índices de evasão e retenção observados.

O objetivo maior do alfabetizador é fazer com que o aluno leia com compreensão. Uma criança que aprende a ler sem compreensão, apenas mecanicamente, quase nunca atinge a plenitude de seu potencial de desenvolvimento cognitivo, pois a leitura - componente essencial na aquisição do conhecimento na sociedade moderna - torna-se uma atividade desagradável, enfadonha.

A aprendizagem sempre começa (ou sempre deveria começar) do conhecido para o desconhecido; em nosso caso, o conhecido é representado pela língua oral e o desconhecido pela língua escrita. No caso das crianças indígenas cuja primeira língua é a língua materna, o processo de alfabetização em português leva-as a partir de um desconhecido - o português oral - para outro desconhecido - o português escrito. O processo é grandemente dificultado e as chances de

fracasso são enormes. As estatísticas comprovam.

Na alfabetização na língua materna essa distorção é corrigida. É um processo lógico onde à criança índia é proporcionada a mesma oportunidade das demais crianças da sociedade nacional, pois as mesmas partem do conhecido - o Terena oral - para o desconhecido - o Terena escrito; isso elimina uma barreira muito grande que as crianças das escolas indígenas vêm enfrentando ao longo dos anos anteriores. Depois de serem alfabetizadas em sua língua materna, é tarefa relativamente fácil fazer a transição dessas crianças para o português. O processo bilíngüe prepara a criança para ser um participante ativo no processo educacional, pois garante que seus processos mentais e lógicos de raciocínio se desenvolvam de maneira normal, o que nem sempre ocorre quando essa mesma criança é alfabetizada em outra língua que não a materna.

Quanto à metodologia adotada, tem como fundamento principal o máximo envolvimento e participação do educando no processo educacional; o aluno é um elemento ativo no processo, e não passivo, recipiendário.

O material didático impresso especialmente para a alfabetização baseia-se no conceito do "inteiro para as partes". Cada nova atividade apresenta uma "palavra-chave", sempre contextualizada com a realidade rural do dia a dia vivido pela criança na aldeia - cada palavra-chave tem um forte significado real para ela. Da palavra-chave é extraída a "sílabas-chave" da qual, por sua vez, é extraída a vogal-chave. Faz muito mais sentido à criança ouvir uma palavra inteira, que para ela tem significado, e a partir dela perceber outros sons que a compõe, do que partir de uma família silábica que em si mesma carece de significado real.

Somente a partir do momento em que a criança já têm o conceito de que as palavras compõem-se de sílabas, passa-se a ensinar os nomes das letras do alfabeto, trabalhando inicialmente apenas com as vogais, para só depois apresentar as consoantes.

Em cada atividade (lição) no material impresso, existe uma pequena leitura correspondente onde é utilizada fartamente a palavra-chave relativa àquela atividade; o objetivo é que o professor faça a leitura e os alunos reconheçam a palavra-chave no texto. Gradativamente, com o evoluir das atividades a criança passa a conhecer sílabas ou palavras suficientes para começar a acompanhar no texto as pequenas leituras. Reforço importante com as palavras-chave e sílabas-chave é a sua utilização constante em recursos tais como o quadro de pregas, fichas, dominós, quadro-negro, etc.

Não obstante a simplicidade da língua ao nível das sílabas e dos fonemas, na gramática a questão da acentuação é um tanto complexa. Conforme dissemos anteriormente, não obstante o sistema de acentuação ser eficiente, bonito e compacto, ele é bastante complexo, existindo inclusive palavras que são diferenciadas em seu significado apenas pela acentuação. Porém tal complexidade não apresenta barreira no processo de alfabetização. A chave para o aprendizado do sistema de acentuação está em apresentá-los agrupando palavras com o mesmo número de sílabas, o mesmo tipo de acento e a mesma sílaba acentuada. Apresentando os acentos por grupos de palavras onde as mesmas soam iguais em virtude do mesmo padrão de acentuação, facilita grandemente o aprendizado.

O segundo pilar de sustentação da metodologia está na intensa utilização de materiais concretos tais como o quadro de pregas, o dominó de sílabas e letras, etc. Utiliza-se muito fichas escritas com as palavras contidas nas leituras de cada atividade, estimulando as crianças a ordená-las da forma correta, ou ainda tirar certas fichas com palavras solicitadas pelo professor, ou então verificar se as palavras estão postas na ordem correta do texto. Essa estratégia serve para verificar se a criança sabe a palavra em outro contexto além daquele apresentado no material impresso, evitando assim a pura memorização do conteúdo da leitura apresentada. Além desses materiais, jogos e outras atividades lúdicas atraentes e prazerosas

nas quais as crianças se envolvam ativamente são fartamente utilizados como reforço de aprendizagem.

O Terena é uma ótima língua para alfabetizar, pois a estrutura silábica é completamente desprovida de complexidade. Existem apenas quatro padrões silábicos - CV, CVV, V e VV, onde "C" representa consoante e "V" representa vogal. O fato de existirem apenas 4 padrões silábicos em Terena contrasta enormemente com a complexidade da língua portuguesa, que possui mais de quinze diferentes padrões. Quanto mais complexo o padrão, maior a dificuldade para o alfabetizando.

Outra facilidade da língua Terena em relação a alfabetização é a uniformidade total existente na ortografia; tem apenas um símbolo por som e um som por símbolo. Não existem casos como "x" e "ch" na língua portuguesa, isto é, dois símbolos representando o mesmo som (ex: xuxa e chapéu). Essa uniformidade ortográfica, aliada à ausência de complexidade no padrão silábico facilita grandemente o processo de alfabetização.

A última etapa da alfabetização bilíngüe é a transição para o português escrito, que ocorre normalmente a partir do 4º bimestre do ano letivo ou pouco antes, dependendo do grupo. Na etapa de transição, para a qual também existe um material especialmente impresso, se ensina e treina as diferenças na ortografia e no padrão silábico comparados. Entretanto, desde os primeiros dias de aula os alunos já têm aulas de português oral sem utilizar ou fazer qualquer referência a material escrito em português. O objetivo dessa fase é desenvolver a oralidade na língua portuguesa, preparando a criança para a fase de transição escrita.

A rigor, o processo de alfabetização bilíngüe só termina na segunda série, com a consolidação da transição para a língua portuguesa, para as crianças que não tenham freqüentado a pré-escola. Para aquelas oriundas da pré-escola, o processo de alfabetização bilíngüe estará consolidado ao final da primeira série do ensino fundamental.

A execução

A execução do programa de educação intercultural começou, a rigor, com a aprovação de um novo quadro curricular de 1ª a 4ª séries para as escolas indígenas, em Novembro de 1998, no qual já está prevista carga horária específica para o aprendizado da língua materna. Não obstante a prática já apontar hoje a necessidade de nova reformulação em tal instrumento legal, evoluindo-o para o sistema de ciclos e diminuindo a segmentação disciplinar, foi esse quadro, ora em vigor, que deflagrou na prática o programa de educação intercultural.

A partir daí, o passo seguinte foi efetuar a seleção dos professores que atuariam no programa no ano de 1999. Todos os vinte professores índios ativos no quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte participaram do processo seletivo coordenado pela lingüista Nancy Butler e realizado no início do mês de Fevereiro de 1999. O objetivo era averiguar o conhecimento prévio da gramática e escrita da língua Terena e a pré-disposição em experimentar um processo de profunda mudança conceitual e na prática pedagógica até então calcada quase que exclusivamente em métodos tradicionais, para uma prática pedagógica baseada numa metodologia mais progressista, interacionista e intercultural. Dos vinte professores avaliados, onze foram aproveitados nesse primeiro momento.

Os professores selecionados foram submetidos então a intenso programa de treinamento metodológico e de aperfeiçoamento na gramática e ortografia da língua Terena ministrado pessoalmente pela lingüista Nancy Butler. Num primeiro momento, foram 40 horas concentradas em uma semana. A partir daí, são oito horas por semana de treinamento, estudo, confecção de material e troca de experiência, que perdurará até o final do ano letivo de 1999.

Todos os professores são remunerados com 8 horas semanais adicionais específicas para estudo e aperfeiçoamento, além de sua jornada normal de 22 horas. Isso permite que

todos eles tenham oportunidade de se reunir semanalmente em duas sessões de 4 horas cada uma, com a presença da lingüista coordenadora do Projeto e técnicos da Secretaria Municipal de Educação. Uma professora índia, lotada no órgão central da Secretaria de Educação, está permanentemente acompanhando todo o processo, in loco, garantindo assim uma eficiente e rápida interface entre o que acontece na sala de aula e as decisões/interferências/providências necessárias por parte do órgão oficial.

Dos onze professores selecionados e treinados, três exercem a função de "professor volante", termo pelo qual é conhecido o professor que ministra aulas em várias escolas e turmas. Tais professores atendem à disciplina "Língua Materna" nas 2ªs, 3ªs e 4ªs Séries das escolas indígenas, num programa especial que consiste não em alfabetizar, mas em ensinar a forma escrita da língua Terena às crianças já alfabetizadas.

A avaliação é contínua e não mais resulta em medidas quantificáveis matematicamente, mas em registros descritivos centrados nas competências adquiridas pela criança em relação àquelas esperadas para a etapa. Tais registros são consolidados em portfólios individuais para cada aluno, agrupados por bimestre. O regime é o da progressão continuada da 1ª para a 2ª série.

É importante registrar, finalmente, que logo no início da implantação do projeto houve resistência por parte dos pais e de algumas lideranças, quanto a alfabetização na língua materna. Entendiam esses pais e líderes que o processo de escolarização estava ligado exclusivamente à língua portuguesa, que no entender deles é a que interessa. Chegava-se a afirmar, em alguns casos, que era "perda de tempo" aprender a língua escrita, uma vez que ela "não tem finalidade". Sucessivas reuniões com pais e com lideranças locais promovidas pela Secretaria de Educação, nas quais era explicada de forma bem objetiva e concreta a concepção e os benefícios do projeto, aliado ao fato de os próprios pais estarem constatando o

rápido desenvolvimento escolar dos filhos, tem contribuído grandemente para superar as resistências, hoje quase inexistentes.

Os primeiros resultados

Os resultados aqui descritos referem-se ao acompanhamento da execução do projeto até o dia 11 de Junho de 1999. As avaliações individuais realizadas com os alunos, referenciadas mais abaixo, foram realizadas no período de 26 de Maio a 8 de Junho. Para que o leitor situe-se em relação ao calendário escolar, o ano letivo de 1999 teve início no dia 8 de Fevereiro de 1999.

O primeiro aspecto a ressaltar, diz respeito ao ambiente na sala de aula. A nova dinâmica adotada com a metodologia do projeto trouxe alegria e movimento às salas de aula; as crianças, antes tristes e silenciosas, rigorosamente sentadas em filas linearmente organizadas, trabalhando individualmente, na maioria do seu tempo ouvindo o professor, tímidas e retraídas, hoje apresentam um perfil completamente diferente. Estão participativas, extrovertidas, cooperativas, falantes. Há alegria na escola, que se tornou um local prazeroso.

Prova disso é que os alunos estão chegando regularmente à escola com até 1 hora de antecedência ao horário de início das aulas. O índice de faltas é extremamente baixo - durante o período acompanhado as faltas de todos os alunos, acumuladas, não atingiram 2% do total das aulas dadas. A evasão, até 11 de Junho de 1999, não havia atingido os 0,5%.

Entretanto, é no aspecto da aquisição da leitura e da escrita que residem os resultados mais surpreendentes, principalmente quando comparados com os mesmos resultados obtidos no ano de 1998 e já descritos anteriormente.

A avaliação realizada no quarto bimestre do ano letivo de 1998 com os alunos das classes de alfabetização em língua portuguesa das escolas indígenas municipais repetiu-se no segundo bimestre do ano letivo de 1999, com as classes de alfabetização bilíngüe. Os resultados chamam

a atenção, quando comparados. Enquanto a avaliação de 1998 com as classes de alfabetização em língua portuguesa das escolas indígenas atingiu um universo de 89,9% do total de alunos matriculados, a avaliação realizada em 1999 atingiu um total de 96,3% do total de alunos matriculados nas salas de alfabetização bilíngüe.

Nas salas de alfabetização em língua portuguesa em 1998, no decorrer do 4º bimestre, apenas 29% dos alunos liam; nas salas de alfabetização bilíngüe em 1999, no decorrer do 2º bimestre, 54,6% dos alunos já lêem. Com relação à escrita, a disparidade é ainda mais acentuada: enquanto na avaliação de 1998 nenhum aluno foi capaz de produzir bem um texto simples em língua portuguesa no decorrer do 4º bimestre, em 1999 um total 47,4% dos alunos conseguiram produzir bem textos simples na língua Terena no decorrer do 2º bimestre. Os dados encontram-se traduzidos no gráfico comparativo abaixo:

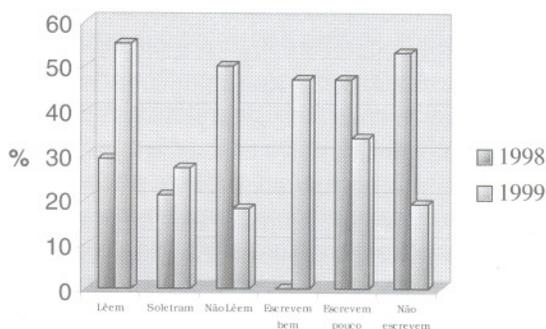


Figura 5. Comparativo das avaliações realizadas com os alunos nas classes de alfabetização: 1998 - Alfabetização em português, 4º bimestre
1999 - Alfabetização bilíngüe, 2º bimestre

É importante registrar que as maiores dificuldades encontradas no aspecto da leitura e da escrita, nas avaliações realizadas em 1999, concentram-se nas crianças repetentes. Esse fato, para uma análise mais apurada, merece um estudo aprofundado de suas causas.

A permanecer a tendência apresentada pelos resultados obtidos até o momento, tudo indica que o processo de transição para a língua portuguesa escrita, previsto para o 4º bimestre do ano letivo, possa ser adiantado.

Conclusão

Os primeiros resultados já observáveis no processo de alfabetização bilíngüe, apresentam-se alvissareiros. Como parte de um programa maior, de educação intercultural, o processo de alfabetização bilíngüe desempenha um papel de extrema importância, que podemos dizer ser decisivo para o sucesso ou o fracasso do programa como um todo.

Nesse sentido, todo o projeto está calcado no desempenho do professor, o que requer um programa intensivo e eficiente de capacitação continuada ao longo dos próximos anos, dentro da metodologia adotada.

Parece-nos claro que uma queda significativa nos índices de evasão e reprovação nas salas de alfabetização bilíngüe é irreversível, entretanto é necessário prever a continuidade de todo esse processo na segunda série, que acreditamos ser decisiva para a consolidação e o aperfeiçoamento da transição para o português escrito. Um eventual despreparo do professor recipiendário desses alunos na segunda série no aspecto da educação intercultural bilíngüe poderá por a perder todo o sucesso obtido no processo de alfabetização.

É necessário, por fim, garantir a evolução desse processo até a oitava série do ensino fundamental, avaliando continuamente para assegurar o alcance dos objetivos em termos de qualidade de ensino e da concepção intercultural. Nesse sentido imediatas medidas precisam ser adotadas para a criação de uma "teia" de relações entre as várias facetas culturais características da Nação Terena, evoluindo para um novo currículo específico, para que não surja a tendência de a alfabetização bilíngüe vir a constituir-se, num futuro próximo, em um fim em si mesma.

Bibliografia

- ASSIS, Eneida. *O visitante inoportuno: o estudo da escola num grupo tribal*. Brasília: INEP, 1993 (Série Documental. Relatos de Pesquisa; 8).
- BRASIL. Fundação Nacional do Índio. *Bases conceituais da educação intercultural*. Disponível: <http://www.funai.gov.br>. [Capturado em 16 de Maio de 1999].
- _____. Fundação Nacional do Índio. *Relatório de identificação e delimitação da terra indígena limão verde em aquidauana-MS*. [s. n. t], 1997.
- _____. Fundação Nacional do Índio. *Portaria n. 75/N de 6 de Julho de 1972*. Brasília: 1972.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília : MEC-SEF, Comitê de Educação Escolar Indígena, 1999.
- BUTLER, Nancy ; EKDAHL, Elizabeth. *Alguns pontos salientes sobre a fonologia e gramática da língua terena*. Aquidauana: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, 1999.
- BUTLER, Nancy. *Perguntas e respostas relacionadas com a formação de professores para salas de alfabetização em língua terena*. Aquidauana: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, 1999.
- CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.
- HERNÁNDEZ, Isabel. *Educação e sociedade indígena*. São Paulo: Cortez, 1981.
- MATOGROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes gerais para a educação escolar indígena*. Campo Grande: SED, 1992.
- MELIÁ, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo : Loyola, 1979.