

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E OS GRUPOS MINORITÁRIOS EM ARUANÃ-GO

Nunes Xavier da Silvaⁱ

Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás - Brasil
nunessofia@hotmail.com

Francisco Edviges Albuquerqueⁱⁱ

Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Tocantins - Brasil
fedviges@uft.edu.br

Resumo

Neste artigo, discutimos as políticas linguísticas, planejamento educacional e os grupos minoritários na cidade de Aruanã-GO. Política linguística é um ramo da sociolinguística que debate as grandes decisões referentes às relações entre língua e sociedade, como as línguas de diferentes grupos estão inseridas no dia a dia da comunidade, a relação de poder estabelecida entre as línguas, sobretudo entre línguas minoritárias, línguas de contato. Para esta discussão utilizamos como embasamento teórico os estudos de Calvet (2002, 2007) e Hamel (1984, 1988, 1993, 2003). Estes autores defendem que as políticas linguísticas requerem uma análise dos discursos dos diferentes atores sociais envolvidos nelas, de modo a evidenciar as relações de poder e os conflitos que estão em vigor. A metodologia empregada para a geração e análise dos dados parte da pesquisa etnográfica e pesquisa de campo. Sabemos que as políticas públicas e linguísticas afetam diretamente a língua de um povo.

Palavras-chave: políticas linguísticas, língua Iny, planejamento educacional.

LANGUAGE POLICIES AND MINORITY GROUPS IN ARUANÃ-GO

Abstract

In this article we discuss language policies, educational planning and minority groups in the city of Aruanã-GO. Language policy is a branch of sociolinguistics that discusses major decisions regarding the relationship between language and society, how languages of different groups are inserted in the daily life of the community, the power

relationship established between languages, especially minority languages, contact languages. For this discussion we use as theoretical basis the studies of Calvet (2002, 2007) and Hamel (1984, 1988, 1993, 2003). These authors argue that language policies require an analysis of the discourses of the different social actors involved in them in order to highlight the power relations and conflicts that are in force. The methodology used for data generation and analysis is based on ethnographic and field research. We know that public and linguistic policies directly affect the language of a people.

Keywords: language policies, Iny language, educational planning.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, discuto sobre políticas linguísticas, planejamento educacional e os grupos minoritários na cidade de Aruanã-GO. Política linguística é um ramo da sociolinguística que debate as grandes decisões referentes às relações entre língua e sociedade, como as línguas de diferentes grupos que estão inseridas no dia a dia da comunidade. Vale ressaltar que no Brasil o termo “políticas linguísticas” é novo, mas seu campo para discussões é amplo, pois o Brasil é um país plurilíngue. De acordo com o censo do IBGE de 2010, em nosso país são faladas 274 línguas, nossa diversidade linguística é grande. Com este trabalho, evidencio o quanto Aruanã é um município monolíngua e monoculturalista, e o Português Brasileiro é visto pelos gestores da língua como idioma único na comunidade.

A comunidade pesquisada é a cidade de Aruanã, que está localizada na região noroeste do estado de Goiás, Brasil. Nesse ambiente encontram-se indígenas (pertencentes ao povo Iny¹), surdos, imigrantes e migrantes (zona rural). Aruanã tem sua origem no presídio militar construído em 1850, no encontro dos rios Vermelho e Araguaia, na divisa do estado de Goiás e Mato Grosso, lugar onde havia o Porto Manoel Pinto, em cumprimento à ordem imperial de 29 de maio de 1849. A vila foi fundada pelos bandeirantes e por eles nomeada de Leopoldina, em homenagem à Imperatriz Maria Leopoldina, primeira esposa de D. Pedro I. No primeiro capítulo, discuto mais sobre o contexto histórico e as nomeações da cidade.

¹ Esse povo indígena se autodenomina Iny, que significa "nós" em sua língua. Karajá não é a autodenominação original, é um nome tupi que se aproxima do significado de "macaco grande". As primeiras fontes do século XVI e XVII já apresentavam as grafias "Caraiáúna" ou "Carajaúna". Ehrenreich, em 1888, propôs "Carajahí", mas Krause, em 1908, consagrou a grafia Karajá. Informações disponíveis em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/karaja/364>>.

Este artigo é o recorte de minha pesquisa de mestrado, feita nas escolas municipais, estaduais e nas terras indígenas da cidade. O foco da pesquisa foram os professores, gestores e líderes das comunidades indígenas pesquisadas. Algumas questões direcionaram a pesquisa, como: Quais políticas linguísticas subsidiam os planejamentos educacionais em Aruanã? As políticas públicas de Aruanã contemplam a diversidade linguística e cultural?

O objetivo geral da pesquisa foi problematizar as políticas linguísticas subjacentes aos planejamentos educacionais no município de Aruanã. Essas políticas linguísticas planejadas e executadas pelos gestores das redes municipais e estaduais não estão em consonância com a realidade sociolinguística encontrada na comunidade. Os objetivos específicos são discutir sobre a realidade e a situação sociolinguística da comunidade e também evidenciar a imposição linguística e cultural dos primeiros colonizadores nas terras Iny, da antiga Província de Goiás.

Com a pesquisa, espera-se contribuir para a discussão sobre políticas linguísticas e planejamento educacional no município de Aruanã, bem como demonstrar o quanto o município é monolinguista e monoculturalista, e que as políticas linguísticas existentes não atendem às necessidades da comunidade.

Nas salas de aula das diversas escolas da cidade encontram-se estudantes que representam a diversidade linguística que é objeto desta pesquisa: estudantes indígenas falantes de Inyrubé e Português Brasileiro e, em menor número, falantes apenas de Inyrubé; estudantes surdos que se comunicam por meio da escrita em Português Brasileiro, alguns com domínio de Libras, outros não, mas todos em meio aos ouvintes, dentre os quais pouquíssimos os que sabem Libras; estudantes imigrantes, filhos de pais brasileiros, mas que por terem nascido fora do Brasil, em geral não falam ou falam pouco o Português Brasileiro; e estudantes migrantes das áreas rurais da região.

É importante destacar a Escola Estadual Indígena Maurehi (2016a), situada na Terra Indígena Buridina, uma escola bilíngue diferenciada – Inyrubé e Português Brasileiro –, em que a língua Inyrubé é a língua de ensino, isso para os alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Nessa escola, específica para o povo indígena Iny, também estudam os não indígenas à noite, na modalidade Educação de Jovens e Adultos(EJA), em que o Inyrubé não é ofertado, portanto no período noturno a escola não é bilíngue.

A escola indígena, referindo-me à Educação de Jovens e Adultos, foi criada para atender às terras indígenas e, em seguida, deu abertura para alunos “da cidade”

estudarem também. A direção afirma que tal abertura foi necessária, pois o número de alunos indígenas para a EJA não era suficiente para essa modalidade de ensino. Assim, veio a necessidade de ampliar as vagas para alunos não indígenas, que hoje representam cerca de 75% do total de alunos da EJA. A direção da unidade de ensino mostrou-se preocupada por não atender à demanda dos alunos Iny que ali estudam, que não contam com aulas de língua Iny e reivindicam o ensino da língua na EJA. A gestora ressaltou que esses alunos se sentem excluídos.

Observa-se que a EJA veio com a mesma nomenclatura proposta pela Rede Estadual de Ensino para todas as escolas não indígenas, não havendo, portanto, um redirecionamento que possa atender às reais necessidades dessa unidade de ensino, focalizando os alunos indígenas que ali estudam. Como citado anteriormente, a Educação de Jovens e Adultos só foi aceita na terra indígena Buridina porque o curso foi levado também a toda a comunidade aruanense.

Segato (2012) argumenta que é possível redirecionar políticas públicas educacionais para os grupos minoritários, ou seja, que é possível pleitear dentro da matriz estatal precisamente a devolução da jurisdição e a garantia de deliberação. Isso é apenas a devolução da história, da capacidade de cada povo de implementar seu próprio projeto histórico.

Enfim, quando visitamos a terra indígena, a Escola Maurehi aparenta normalidade e harmonia. Todavia, por trás dessa “normalidade” existe um cenário complexo, em que um povo luta dia a dia para que sua língua e sua cultura como um todo sejam preservadas. Essa luta gera uma constante afirmação de pertencimento ao lugar. De acordo com Segato (2012), esses povos necessitam mesmo é de autonomia para poderem decidir sobre o que é melhor para eles e sua terra. A autora realça que prevalece no Brasil um poderoso argumento antirrelativista e anti-indígena que pretende desqualificar, desmoralizar esses povos para mantê-los sob a tutela interessada do mundo. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos de Buridina atende principalmente às necessidades dos não indígenas, enquanto os indígenas aguardam uma política educacional que valorize e contemple suas reais necessidades. Os Iny que estudam nessa modalidade de ensino são completamente excluídos do ensino de sua língua, portanto há necessidade, como já mencionado, de repensar a EJA para os alunos da Escola Indígena Maurehi.

Neste estudo, dado o cenário apresentado, a cidade de Aruanã e suas escolas, inclusive a indígena, são concebidas como campos sociolinguisticamente complexos.

Por “campo sociolinguisticamente complexo”, entende-se a convivência, em confronto ou não, de duas ou mais línguas, de várias práticas sociolinguísticas de uma mesma língua, em situação de heteroglossia, incluindo as atitudes sociolinguísticas que as envolvem (Rezende, no prelo).

A metodologia adotada na pesquisa foi de caráter etnográfico, priorizando a interação entre os pesquisadores e os participantes, a escuta etnográfica e a descrição densa (Geertz, 2015).

Para problematizar a questão levantada sobre políticas linguísticas, os grupos minoritários e o planejamento educacional, o presente estudo está fundamentado especialmente em dois autores que discutem políticas linguísticas e a relação de poder estabelecida entre as línguas, sobretudo entre línguas em contato: Calvet (2002, 2007) e Hamel (1984, 1993, 2003).

Os autores defendem que as políticas linguísticas requerem uma análise dos discursos dos diferentes atores sociais envolvidos nelas, de modo a evidenciar as relações de poder e os conflitos que estão em vigor. Bonacina-Pugh (2012), por sua vez, considera que política e planejamento linguístico são processos ideológicos que contribuem para a manutenção de relações de poder desiguais entre grupos linguísticos majoritários e minorizados.

A relação de poder existente entre os grupos faz com que os menos dominantes permaneçam em desvantagem. Calvet (2002) ressalta que a relação de poder que demarca língua dominante (Português Brasileiro) e língua dominada (Línguas Indígenas, variedades da Língua Portuguesa Rural, Língua de Imigração, Libras) é uma metáfora, pois na verdade são os povos e não as línguas que são dominados ou dominantes. Sabemos que esse domínio sobre os grupos minorizados prevalece há séculos; desde o Brasil Colônia, esses grupos (língua dominada) sofrem imposições dos grupos majoritários (língua dominante).

Neste texto, evidencio os resultados obtidos na pesquisa, abordando as políticas linguísticas e o planejamento educacional em Aruanã. Em seguida, exponho as considerações finais, evidenciando que o município de Aruanã é sociolinguisticamente complexo, em que prevalece o ideal do monolingüismo e monoculturalismo, que se refletem no comportamento sociodiscursivo da população e até mesmo das pessoas envolvidas diretamente com o planejamento educacional e com as políticas públicas voltadas para a educação local.

2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E OS GRUPOS MINORITÁRIOS EM ARUANÃ-GO

A discussão sobre políticas linguísticas, grupos minoritários e planejamento educacional neste trabalho se baseia na realidade existente no município de Aruanã, em Goiás, concebido neste estudo como um campo sociolinguisticamente complexo.

As interações durante a pesquisa versaram sobre as políticas linguísticas da cidade, com o objetivo de subsidiar a problematização da relação entre as políticas linguísticas e o planejamento educacional do município, tendo como ponto de partida as seguintes questões: Quais políticas linguísticas subsidiam os planejamentos educacionais em Aruanã? As políticas públicas de Aruanã contemplam a diversidade linguística e a cultural local? Com esses questionamentos, pretendo problematizar a situação da diversidade linguística e cultural nas escolas de Aruanã e na cidade. A seguir, exponho o panorama da realidade educacional de Aruanã para fundamentar a problematização proposta.

2.1 A realidade educacional em Aruanã

No município de Aruanã, a rede municipal de ensino é composta por quatro escolas, sendo duas de educação infantil e duas de ensino fundamental (do 1º ao 5º ano): o Centro Municipal de Educação Infantil Dona Maria Pires Perillo (GOIÁS, 2016e), escola em período integral, atualmente com 185 alunos matriculados na faixa etária de seis meses a três anos e 11 meses de idade, com 22 auxiliares de ensino para cuidar das crianças; a Escola Municipal de Educação Infantil Laylla Rodrigues Rocha (GOIÁS, 2016c), com um corpo docente de 12 professores, 225 alunos de quatro a cinco anos matriculados na pré-escola, funcionando nos turnos matutino e vespertino; a Escola Municipal Darcy Bandeira de Melo (1º ao 5º ano do ensino fundamental) (GOIÁS, 2016b) conta com 17 professores, 424 alunos matriculados, dos quais dois são Iny, e funciona nos turnos matutino e vespertino, e neste último, além de estudantes da cidade, estão 19 alunos com necessidades especiais², dos quais dois são de áreas rurais; a Escola Municipal Doutor Pedro Ludovico Teixeira (do 1º ao 5º anos do ensino fundamental) (GOIÁS, 2016d), cujo corpo docente é composto por 11 professores, e com corpo discente de 246 alunos matriculados, dos quais 23 são Iny, funciona no turno matutino,

² Segundo Magalhães (2003), alunos especiais são aqueles com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, deficiência física sensorial (cegos, surdos e surdo-cegos), deficiência física não sensorial (paralisia cerebral, por exemplo), deficiência mental, deficiências múltiplas.

com apenas alunos da cidade, e no vespertino, com estudantes da cidade e 99 estudantes das áreas rurais. Dos alunos das áreas rurais, alguns percorrem diariamente uma média de 240 quilômetros para estudar, considerando-se o percurso de ida e volta. Os alunos Iny dessa última escola falam Inyubé, sabem pouco o Português Brasileiro, não têm aula de/em Inyubé e são escolarizados em Português Brasileiro.

A rede estadual de ensino é formada pela Escola Estadual Indígena Maurehi(GOIÁS, 2016a) e pelo Colégio Estadual Dom Cândido Penso. A primeira, localizada na Terra Indígena Buridina, oferece ensino fundamental - primeira fase (do 1º ao 5º ano) no turno matutino, com 13 alunos, todos Iny, e a Educação de Jovens e Adultos, no noturno, com 62 alunos, dos quais seis são indígenas e 56, não indígenas. O período noturno, com a EJA, é aberto a toda a comunidade aruanense. A escola conta com 12 professores, 75 alunos matriculados, dos quais 13 são indígenas, e não tem nenhum aluno com necessidades especiais. A escola oferece o ensino de Inyubé para os alunos do 1º ao 5º ano.

O Colégio Estadual Dom Cândido Penso (GOIÁS, 2016f) oferta o ensino fundamental - segunda fase (do 6º ao 9º ano) e ensino médio, com funcionamento nos três turnos. Conta com 30 professores e 960 alunos matriculados, dos quais 23 são indígenas e dois imigrantes, distribuídos nos dois níveis, isto é, ensino fundamental e ensino médio. No colégio, estão estudando também 123 alunos oriundos das áreas rurais e 21 alunos especiais, com três professores de apoio para esses estudantes. As informações apresentadas estão sintetizadas natabelaa seguir:

Tabela1 - Composição humana das escolas de Aruanã-GO

Escola	Corpo docente		Corpo discente			
	Professores	Auxiliares de ensino	Alunos indígenas	Alunos surdos	Alunos imigrantes	Total de alunos matriculados
CMEI Dona Maria Pires Perillo		22				185
EMEI Laylla Rodrigues Rocha	12					225
Escola Municipal Doutor Pedro Ludovico Teixeira	11		23			246
Escola Municipal Darcy Bandeira de Melo	17		02	01		424
Escola Estadual Indígena Maurehi	12		13			075

Colégio Estadual Dom Cândido Penso	30	23	01	02	960
Total	82	22	61	02	2.115

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

Pode-se observar que todas as escolas de Aruanã são campos sociolinguisticamente complexos, pois comportam a diversidade linguística, cultural e seguramente epistêmica percebidas na cidade. Apesar de toda essa diversidade, o sistema de ensino do município não produz ações concretas que incluam os grupos minorizados.

Conforme constatado nesta pesquisa, os alunos indígenas, imigrantes (crianças nascidas na Europa, mas de pais brasileiros), migrantes das áreas rurais e os surdos nas escolas da rede municipal e no Colégio Estadual Dom Cândido Penso, não são considerados nos planejamentos educacionais gerais para o município. É o que se pode verificar nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula, atestadas pelas observações realizadas.

Dos grupos minorizados citados, apenas os alunos surdos recebem um atendimento diferenciado no processo de ensino-aprendizagem. Eles contam com uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com professores com capacitação em educação inclusiva e uma coordenadora exclusiva para esses professores. A escola é bem estruturada para receber esses alunos. No que se refere à inclusão linguística, entretanto, ainda há muito o que se fazer pela difusão e pelo ensino da Libras.

Como afirma Calvet (2007), num campo tão importante, que abrange língua e vida social, apenas o Estado tem o poder de passar ao estágio do planejamento, de colocar em prática as políticas linguísticas. Em Aruanã, o que está refletido nos documentos estudados – os Projetos Políticos Pedagógicos e os Regimentos das escolas – é uma total omissão do Estado em relação à diversidade linguístico-cultural do município, pois não há um planejamento linguístico subjacente ao planejamento educacional local.

O que ocorre em Aruanã não é um caso isolado no Brasil; infelizmente, essa é a regra. Altenhofen (2004) afirma que povos indígenas como os Kaingang, nas regiões sudeste e sul, e os Krahô e Apinayé, no Tocantins, por serem minorizados, vivenciaram e ainda vivenciam muitos conflitos linguísticos. Os povos indígenas, em geral, apesar

das conquistas e dos avanços obtidos do final do século XX até os dias atuais, ainda sofrem com políticas linguísticas subtrativas, nas quais as suas línguas, em situação de menor *status*, não conseguem fazer parte das matrizes curriculares das redes públicas de ensino.

O mesmo ocorre em Aruanã, pois as línguas Iny, Libras e as línguas dos alunos imigrantes também não fazem parte do sistema educacional de ensino, com exceção da Escola Indígena Maurehi em Buridina. Se a rede pública de ensino não lidera políticas e ações de valorização da diversidade, porque na cidade e no município como um todo essa diversidade não é enxergada ou não é vista como positiva, as mudanças se operam em um ritmo muito mais lento.

2.2 As políticas linguísticas em Aruanã

Com base na realidade educacional de Aruanã, apresentada na seção anterior, e nos resultados das pesquisas etnográficas, este tópico visa problematizar as políticas linguísticas e o planejamento educacional no município.

Conforme descrevi na metodologia, este estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa de cunho etnográfico, documentada por questionário, entrevista e diário de campo. Foram gerados os materiais empíricos, a partir dos quais foi possível desenvolver a problematização das políticas linguísticas em Aruanã.

A partir da pesquisa etnográfica, é possível afirmar que as políticas linguísticas refletidas em Aruanã evidenciam a tensa relação de poder existente entre os gestores oficiais da língua (representantes do Estado) e os gestores socioculturais da língua (grupos minorizados). Fica ainda evidenciado nos documentos oficiais que nos planejamentos linguístico e educacional prevalece o ideal do monolingüismo e monoculturalismo.

Ao longo da discussão que se segue, pretendo evidenciar empiricamente essas generalizações, por meio da percepção dos professores das redes municipal e estadual de educação de Aruanã, interlocutores da pesquisa³.

2.2.1 Resultado da pesquisa etnográfica - percepção dos educadores

³ Este artigo é um recorte de minha dissertação de mestrado. Os pseudônimos dos participantes da pesquisa, que aparecessem logo após as citações de suas falas, foram elencados na dissertação em quadro não incluído neste texto. Os pseudônimos dos entrevistados não indígenas são nomes gregos e os dos entrevistados indígenas são da língua Iny.

Na Terra Indígena Buridina está situada a única escola bilíngue Português-Iny, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a Escola Estadual Indígena Maurehi (2016a). A escola, assim como muitas da rede estadual de ensino, sofre com a falta de produtos de limpeza, materiais didáticos, computadores, entre outros. Tem um *déficit* de professores no início do ano letivo, aguardando, em média, por dois a três meses a contratação desses educadores. Muitas vezes, como não há profissionais habilitados em algumas disciplinas, são contratados alguns sem formação na área específica.

A Escola Indígena carece de maior atenção por parte da Secretaria Estadual de Educação, pois deveriam existir políticas públicas educacionais que garantissem a manutenção da estrutura dessa escola. Uma das interlocutoras da pesquisa, questionada acerca da falta de professores na escola, afirmou:

A falta de professores desestimula a permanência do educando em sala de aula e aumenta o índice de evasão, principalmente entre alunos da segunda fase do ensino fundamental e médio, que frequentam a EJA no período noturno. Começamos com um número bom de alunos; com o passar dos meses, eles vão sumindo. Um dos motivos seria a falta de professores (Opala, participante da pesquisa).

A evasão na EJA não é um problema apenas da escola indígena nem de Aruanã. É um problema dessa modalidade de ensino em todo o Brasil. Naiff (2008) afirma que um dos motivos do abandono da escola na EJA é a dificuldade encontrada pelos gestores em compreender as necessidades diferenciadas desse público, além de não se preocuparem em conhecer o que o aluno dessa modalidade entende por estudar. Ademais, as políticas públicas que sustentam esse tipo de ensino investem pouco na qualificação dos professores. Tudo isso influencia na evasão escolar.

De acordo com os resultados da pesquisa, há urgência em se repensar a educação intercultural bilíngue na Escola Maurehi. Nota-se que a política linguística do Estado não vem ao encontro da real necessidade dessa comunidade, e a proposta de educação intercultural bilíngue não se efetiva devido à falta de manutenção da infraestrutura necessária, que é o papel do Estado. Outra interlocutora participante da pesquisa, em referência ao papel do Estado com as especificidades da escola, foi bastante contundente, ao afirmar que:

As políticas linguísticas e o planejamento educacional da rede estadual de ensino têm muito que se adequar à realidade da Escola Indígena. As políticas públicas são impostas de cima [Estado] para baixo [escola], e a nossa comunidade não é ouvida, a fim de se saber da nossa real necessidade (Galdriel, participante da pesquisa).

Relacionando a fala dessa interlocutora à exposta anteriormente, o que se evidencia é que, por um lado, o Estado não cumpre seu papel de provedor da infraestrutura, pois não garante nem o mínimo necessário e o mais importante ao

funcionamento da escola. Por outro lado, não dá espaço nem garante a participação da comunidade nas decisões sobre as políticas públicas locais.

A fala da gestora corrobora a afirmação de Gomes (2016), segundo a qual o povo Iny deseja e considera como prioridade a construção de uma escola na qual as políticas linguísticas e o planejamento educacional atendam às suas demandas e se fundamentem em epistemologias próprias da comunidade. Para que isso aconteça, há necessidade de se dar voz à comunidade que compõe a unidade de ensino, no sentido de que possa articular suas políticas linguísticas de acordo com suas necessidades.

A tensão entre a gestão do Estado e as expectativas da Escola Maurehi reflete a típica relação de poder entre Estado e sociedade civil (Hamel, 1988, 1993; Calvert, 2007). Nessa relação, o primeiro, detentor e articulador das políticas linguísticas, tem o poder; e a segunda, no caso de Buridina, representante da voz dos povos minorizados, propõe políticas linguísticas, mas não é ouvida, é negligenciada pelos gestores das línguas. Nessa relação de poder, fica evidente o silenciamento e a negligência das vozes dos povos minorizados.

A Escola Estadual Indígena Maurehi (2016a), de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, tem como diferencial o ensino da língua Iny para os alunos indígenas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, incorporado pela rede estadual de educação, por fazer parte do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi (2008). Assim, os Iny de Buridina vêm aprendendo a língua Inyrubé em sua escola. As aulas são ministradas três vezes por semana, iniciativa que faz parte das medidas implementadas para revitalizar a língua do povo dessa Terra Indígena, uma vez que, dada a sua localização, está sob intensa interferência do Português Brasileiro.

A proposta de política linguística trazida pelo Projeto Maurehi surgiu do anseio que a comunidade tinha de querer manter sua língua e, com ela, sua cultura e sua ancestralidade. De acordo com o Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi (2008), o pensamento da Escola Indígena é trabalhar a língua Iny de forma dialógica, vinculando-a aos espaços de produção que refletem a estrutura cultural e ideológica da comunidade Iny. O propósito é incluir no currículo escolar atividades culturais e de usos da língua Iny que possam favorecer a adoção, por parte dos jovens, de uma política que sustente a língua nativa em Buridina. É interessante observar que sua metodologia é a da reconstrução do caminho que proporcionou o desuso da língua Iny na comunidade. O ensino dessa língua começa com o professor ensinando o Português Brasileiro para,

depois, ensinar Inyubè. Em seguida, ele usa as duas línguas na sala de aula. O intuito final é conseguir a comunicação em Inyubè.

No período noturno, em que é ofertada a Educação de Jovens e Adultos, segunda fase do ensino fundamental e ensino médio, a escola não é bilíngue, não é ofertado o ensino de Inyubé aos alunos Iny. A direção da unidade de ensino mostrou-se preocupada por não atender à demanda dos alunos Iny que ali estudam e que reivindicam o ensino da língua na EJA. A gestora da escola ressaltou que esses alunos se sentem excluídos. Questionei a gestora: Você acha que o ensino de Língua Iny deveria ser estendido aos alunos da segunda fase do ensino fundamental e médio (EJA)? Em resposta, afirmou:

Sim, porque até então eles pedem pra ter essa aula. Já faz muito tempo que eles estão cobrando, então eles querem sim a aula da língua e as aulas de artesanato também, pois falam que estudam na escola indígena, porque não ter noção da língua? (Galdriel, participante da pesquisa).

Pode-se perceber, na fala da professora e gestora, que os educandos indígenas e não indígenas reivindicam o ensino da língua Inyubé e do artesanato em suas aulas no período noturno na EJA. Essa falta de políticas públicas e linguísticas que atendam às suas necessidades, afirma a professora, já foi reivindicada perante a Subsecretaria Regional de Educação. Ela conclui que políticas públicas e linguísticas que atendam às necessidades dos Iny quase sempre não são ouvidas, que o Estado não efetiva suas reivindicações. Sabemos que a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás deveria propiciar aos educandos indígenas acesso aos conhecimentos universais a partir da valorização de sua língua materna e saberes tradicionais, contribuindo para a reafirmação de suas identidades e sentimento de pertencimento étnico.

O projeto de educação intercultural bilíngue para o povo Iny representa a sustentabilidade da Terra Indígena, pois a convivência com os não indígenas em Aruanã exige que os Iny tenham conhecimento do Português Brasileiro. Com esse conhecimento da Língua Portuguesa, os Iny podem ir e vir no comércio local e reivindicar seus direitos. A esse respeito, Bywy Iny, professor de língua Iny, afirmou na entrevista:

[...] [a]prender o Português é uma das formas de se proteger. Por morar do lado da cidade, os indígenas necessitam saber o Português para ir aos mercados, reivindicar seus direitos. Mas esse aprendizado da segunda língua não pode ferir o aprendizado da língua Iny (Bywy Iny, participante da pesquisa).

A primeira consideração que fazemos sobre a resposta do professor é de natureza ideológica, é sobre sua consciência sobre o bilinguismo. Quando afirma que “esse aprendizado da segunda língua não pode ferir o aprendizado da língua Iny”, isto é,

sem que o Português Brasileiro desloque a língua indígena ancestral, ele demonstra que a consciência pode garantir e fortalecer o lugar da língua Iny e dar o lugar político e social do Português Brasileiro. Dessa forma, conseguirá manter a língua nativa em seus espaços e aperfeiçoar o Português Brasileiro para garantir seus direitos e sua convivência nos espaços não indígenas.

Em segundo lugar, ainda considerando a consciência política do bilinguismo, o professor destaca a importância de aprender o Português Brasileiro, pontuando as necessidades e as práticas dessa língua, ou seja, indicando o lugar da língua oficial para o povo Iny. Portanto, aprender o Português Brasileiro é uma questão de sobrevivência, uma vez que essa língua interfere no dia a dia do povo Iny.

Evidencia-se a relação de poder e a tensão existentes quando o professor admite a necessidade de aprender o Português Brasileiro, por ser “uma das formas de se proteger”, situando o povo Iny no contexto da cidade, onde a escrita público-administrativa é em Português Brasileiro, assim como a designação dos espaços públicos, salvo algumas exceções.

Nesse tipo de situação, o povo subalternizado se sente linguística e culturalmente oprimido pela língua majoritária, pois os lugares e os espaços que o cercam estão totalmente ocupados pelo povo e pela língua majoritária (Hamel, 1993). Dessa forma, consequentemente, apropriar-se da língua dominante é uma atitude de defesa e uma postura política de resistência, além de uma ação política de sustentabilidade.

A fala do professor deixa ainda bem marcada a defesa do lugar da língua Iny, que pode ser interpretada como uma forma de “marcação linguística de território”. Esse tipo de marcação de território pela linguagem ou pela defesa da língua pode decorrer de ações e práticas políticas planejadas ou por ações e práticas políticas espontâneas e fragmentadas, que vão acontecendo e se somando, formando um conjunto significativo e fortalecido (Calvet, 2007).

Em resumo, a fala do professor evidencia que, para ele, os Iny aprendem o Português Brasileiro por “defesa” e por “necessidade”, mas deixa ressaltado que essa aprendizagem não impede o aprendizado da língua Iny, que é a sua prioridade.

Na Terra Indígena Budburè, na pesquisa sobre língua e cultura, um dos interlocutores participantes da pesquisa mostrou-se preocupado com as perdas linguísticas e culturais de seu povo e se pronunciou a respeito: “Nós não tem a cultura

que tinha mais; por não ter a cultura, devemos manter a língua. Aqui, todos só falam Iny, o português é usado somente quando é pedido”(Haru Iny, participante da pesquisa).

Em outras palavras, a manutenção da língua é uma forma de manutenção da cultura, ainda que a perda da cultura não esteja relacionada ao desuso da língua Iny, como afirma o participante indígena. Esse binômio língua-cultura não é dissociável, ou seja, uma não é mais importante que a outra, mas se complementam.

Eles só falam o Português Brasileiro quando solicitados. Problematizando a questão, podemos pensar que, estando eles na cidade, ainda que mais distante do centro da cidade do que está Buridina e considerando que os habitantes locais não entendem nem falam Iny, os “pedidos” para falar Português Brasileiro são constantes.

Para esse Iny, sua língua materna é muito importante para a cultura de seu povo e, por isso, faz questão de preservá-la, afirmando que em sua Terra Indígena o Português Brasileiro é a segunda língua. Em Budburè, os Iny se organizam para que a língua indígena permaneça parte principal em suas relações, em seu dia a dia. A postura política dos Iny de Budburè corrobora o postulado de Montserrat (1999), segundo o qual para que uma língua subalternizada tenha possibilidade real de sobrevivência, é necessário que ela ocupe um espaço maior na sociedade. Os indígenas de Aruanã lutam por esse espaço, defendendo o reconhecimento e a manutenção de sua língua e de sua cultura na sociedade local.

A defesa da manutenção da língua Iny em Budburè é feita pela família; em Buridina, está associada à escola (Projeto Maurehi) e à família. Como já mencionado, em Budburè não há escola indígena e as crianças não frequentam a de Buridina. Todos são alfabetizados em Português, pois frequentam a escola municipal e nela todos os ensinamentos são feitos em Português. A manutenção da língua Iny é feita pela família, âmbito em que se conversa em Inyrubè. Já em Buridina é um pouco diferente, pois as crianças dessa Terra Indígena frequentam a escola indígena, onde há professores de Inyrubè, e seus pais também oferecem ensinamentos da língua em suas residências.

Essas duas formas de gerir as políticas linguísticas nas terras indígenas de Aruanã correspondem tanto à política linguística *in vivo*, “que procede das práticas sociais”, quanto à política linguística *in vitro*, que “consiste na intervenção sobre essas práticas” (Calvet, 2007, p. 69-70).

Resguardados os devidos cuidados, a presença dos estudantes Iny das terras indígenas Buridina e Budburè nas escolas das redes municipal e estadual de ensino de Aruanã talvez seja uma forma de promoção de política linguística a longo prazo. Os

profissionais das escolas devem ter uma formação que promova a sensibilidade e a abertura intercultural necessárias para lidar com as diferenças sem suplantá-las e sem prejuízos para a aprendizagem dos indígenas.

A professora e pedagoga que leciona no 4º ano do ensino fundamental, participante da pesquisa, fez a seguinte observação sobre o processo de aprendizagem dos alunos Iny:

Para mim, uma das grandes barreiras do processo de ensino-aprendizagem é a língua, pois a língua materna dos alunos é a Iny. Os educandos são alfabetizados em português (segunda língua), a língua Iny não faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Para nós, seria importante ter professores-intérpretes em sala de aula, pois nos auxiliariam muito, os educandos alcançariam melhores resultados (Freya, participante da pesquisa).

Aruanã é um campo sociolinguisticamente complexo, dada a realidade e diferentes situações sociolinguísticas. A da Escola Municipal Doutor Pedro Ludovico Teixeira (2016d) é representativa das escolas de Aruanã e configura o que entendemos por “situação sociolinguisticamente complexa”. Nesse tipo de situação sociolinguística, a barreira que se impõe à aprendizagem é sempre a “língua”. Por isso, a situação exige um planejamento educacional sustentado por uma política linguística que reconheça, contemple e defenda os direitos dos povos historicamente subalternizados. Esse é o desafio.

A fala da professora entrevistada reflete sua angústia, que é compartilhada por seus colegas e por toda a escola, decorrente do sentimento de impotência dos professores: os estudantes indígenas não falam Português Brasileiro e os professores não falam Iny. A solução vislumbrada pela professora é a presença de um intérprete na sala de aula. Essa solução talvez esteja inspirada na situação dos surdos ou nas notícias vindas de Aragarças, onde os estudantes Xavante, que se encontram matriculados nas escolas da rede estadual de educação da cidade, contam com intérprete da língua A'uwẽ nas aulas.

De acordo com as observações de campo durante a pesquisa na Escola Municipal Doutor Pedro Ludovico Teixeira (2016d) em atividades de sala de aula, tais como leitura, narração de histórias e atividade lúdica, a língua Inyubé não é contemplada e não há menção nem ao povo nem à língua ou à cultura dos Iny.

Além dos indígenas, outro fator de complexidade sociolinguística na Escola Municipal Doutor Pedro Ludovico Teixeira (2016d) é a presença maciça dos alunos migrantes das áreas rurais que se matriculam na rede municipal de ensino. Além das diferenças sociais, que são as mais profundas e marcantes, das diferenças linguísticas e

das culturais, do distanciamento dos capitais culturais urbanos, há o esgotamento físico desses estudantes. Alguns deles percorrem em média 240 quilômetros por dia, no deslocamento entre casa e escola, considerando-se a ida e a volta. O prejuízo cognitivo desses estudantes é inegável e, de certa forma, é reconhecido pela administração da escola.

A interlocutora, participante da pesquisa, falou sobre o reforço escolar, uma medida adotada pela escola para diminuir os prejuízos dos estudantes das áreas rurais, uma vez que eles moram longe e não fazem as tarefas extraclasse:

Nossos alunos recebem o reforço escolar após o término das aulas, pois nós, da rede municipal, terminamos as aulas às 17 horas e 15 minutos; a rede estadual termina às 18 horas e 15 minutos. É nesse intervalo que realizamos o reforço escolar, sabemos que é cansativo, mas é nossa única solução (Niceia, participante da pesquisa).

A fala da interlocutora mostra o reconhecimento da necessidade de acompanhamento dos estudantes das áreas rurais e a certeza de que a escola tem buscado estratégias para garantir a esses estudantes o direito à aprendizagem dentro dos limites de suas condições, respeitando seus processos e o ritmo de aprendizagem. Esses estudantes, quando vão para o reforço escolar, estão cansados, pois já tiveram 4h15 de aula. Muitos deles saíram de suas residências por volta das 9h30 da manhã. Seu retorno também é cansativo, chegam em casa por volta das 22h45. Portanto, a eficácia desse reforço para os alunos das áreas rurais é bastante questionável. A escola deve repensar a forma de garantir a esses alunos o direito ao reforço escolar, para que os resultados sejam melhores.

Na Escola Municipal Darcy Bandeira de Melo (2016b), a maior da rede municipal de Aruanã, estão matriculados dois alunos indígenas que moram na cidade, ou seja, não moram em nenhuma das duas Terras Indígenas do município. Por esse motivo, eles são denominados, na escola, de “alunos que moram na rua”.

É importante destacar o uso que a escola faz da expressão “moram na rua”. Num primeiro momento, interpretei a expressão como sendo uma referência a alunos que não possuem casas e, por isso, vivem na rua, uma interpretação tipicamente urbana da expressão. Porém, percebi que a minha interpretação não correspondia ao sentido que as professoras davam à designação. Então, procurei esclarecer a situação daqueles alunos e elas me explicaram qual era o sentido naquele contexto. A classificação dos Iny que não moram em terras indígenas como “alunos que moram na rua” reflete uma herança da visão eurocêntrica, em que a "distribuição dos indivíduos nas relações de poder tem, conseqüentemente, o caráter de processos de classificação, desclassificação e

reclassificação social de uma população, ou seja, daquela distinção que ocorre num padrão societal de poder de longa duração" (Quijano, 2009, p. 102).

Os indígenas que “moram na rua” continuam sendo indígenas, mas são diferentes daqueles que “moram na Terra Indígena”, que são de outra classe de indígena. As diferenças precisam ser marcadas linguisticamente. A colonialidade do poder se mantém por meio da linguagem e a classificação social por meio da nomeação “indígena que mora na rua” é uma das estratégias de classificação.

Quando classificamos as pessoas, conscientemente ou não, definimos espaços permissivos ou não. Quando as pessoas dizem que o aluno indígena “mora na rua”, subentende-se que ele não tem o mesmo tratamento que aqueles que vivem nas Terras Indígenas. Em geral, para a sociedade, os que não vivem nas Terras Indígenas não são indígenas. A sociedade definiu esse padrão ou estereótipo de ser índio: tem de viver em alguma Terra Indígena, tem de falar língua de índio, andar nu, enfeitado, etc.

A colonialidade do poder é parte estruturante das relações políticas globais, como Quijano afirma, e se baseia na imposição de uma raça, classificando e colocando as demais que não estão nesse patamar eurocêntrico como parte inferior. Assim, a sociedade capitalista tem a necessidade de classificar os que não estão dentro do padrão exigido.

Os Iny, como tenho mostrado neste trabalho, viveram e, de alguma maneira, ainda vivem sob o jugo dos não indígenas. Hamel (1988) defende que a dominação linguística reflete a dominação social. No contexto da colonização dos países latino-americanos, e mesmo posteriormente, as línguas dos colonizadores prevaleceram sobre as línguas locais, refletindo as assimetrias sociais herdadas do período de ocupação territorial. Esse tipo de situação é a colonialidade da linguagem, uma das formas de manutenção da colonialidade do poder.

A avaliação que os professores fazem dos “alunos que moram na rua” é positiva, todos afirmam que eles não têm dificuldades com o Português Brasileiro e que o dominam muito bem. Os professores acreditam que, pelo fato de estes jovens “morarem na rua”, isto é, não estarem nas Terras Indígenas no dia a dia, não usam a língua indígena. Por isso, são fluentes em Português Brasileiro e isso os favorece na escola não indígena.

Mais que uma classificação, “alunos que moram na rua” é uma distinção (Bourdieu, 2007), uma vez que eles, apesar de estarem deixando sua língua indígena, dominam muito bem o Português Brasileiro e, por isso, apresentam bom desempenho

escolar. Dois traços de distinção social: “bom domínio do Português Brasileiro”, a língua de prestígio social, e “bom desempenho escolar”.

Observa-se que há um conflito entre os falantes, pois a língua dominante, o Português Brasileiro, e a língua dominada, a Iny, ocupam o mesmo lugar, mas não os mesmos espaços, pois a primeira é reconhecida e domina os espaços de prestígio e poder, ao passo que a outra, não. A língua Iny somente tem espaço nas Terras Indígenas Buridina e Budburé. Como já mencionado, não há espaços quando nos referimos à língua Iny fora de suas terras.

Com respeito à inclusão do surdo, apesar de a Escola Municipal Darcy Bandeira de Melo (2016b) conta com apenas uma aluna surda, o local é bem estruturado para atender a ela e a outros alunos. Há sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), coordenador geral, professoras de apoio, material pedagógico, enfim, há atendimento diferenciado e existe um planejamento linguístico que contempla a aluna: aulas da Língua Brasileira de Sinais, dadas pela professora, que também é intérprete de Libras.

Calvet (2007, p. 145) afirma que as políticas linguísticas consistem em um conjunto de propostas de um grupo de pessoas que conscientemente visa estabelecer relações entre língua e sociedade, focalizando os lugares e as formas de uso da(s) língua(s). De acordo com o autor, o planejamento linguístico é a implementação prática de uma política linguística, em suma, trata-se da “passagem ao ato”.

Visto que as ações efetuadas pelo poder institucional do Estado são aspectos da política linguística, a articulação para efetivação da política linguística em Aruanã depende basicamente do município. Santos (2012), por sua vez, afirma que é preciso existir um direcionamento mais efetivo das políticas linguísticas por parte do poder municipal, e que os municípios têm autonomia para criar e direcionar políticas linguísticas que contemplem toda a diversidade existente.

O planejamento linguístico visa estabelecer relações entre língua e sociedade, tendo como foco os lugares e a forma de uso das línguas. Essa “passagem ao ato” garante ao Estado a exclusividade de legislar sobre as línguas, com o objetivo de garantir controle sobre esse planejamento.

Com base nas afirmações dos autores apresentados nos parágrafos anteriores, de acordo com a pesquisa realizada, posso concluir que, na rede municipal de ensino de Aruanã, em relação à implementação de políticas linguísticas para os alunos surdos, há planejamento linguístico. Esse planejamento pode ser evidenciado pela fala da

coordenadora geral dos professores de apoio da Escola Municipal Darcy Bandeira de Melo (2016b), no que se refere aos critérios para ocupação de cargos: “Para ser professora de apoio, é preciso ter graduação em licenciatura, possuir cursos com certificado, com carga horária e nota na área da inclusão. Acreditamos que isso possibilita uma melhor interação entre educador e educando” (Zenina, participante da pesquisa).

A resposta da coordenadora das professoras de apoio mostra que a escola se preocupa em observar as disposições legais no que se refere à educação inclusiva. A escola possui uma coordenadora que atua exclusivamente na área de inclusão, que fica à disposição dos professores, os quais planejam e adaptam as atividades sob sua orientação.

Com relação aos imigrantes, as crianças nascidas no exterior, filhas de brasileiros, que retornam ao Brasil e vão morar em Aruanã, no ano letivo de 2016 a rede municipal de ensino não matriculou nenhum aluno imigrante. O interlocutor, participante da pesquisa, se pronunciou sobre a relação da rede municipal de ensino com os alunos imigrantes:

Não há nenhum projeto voltado ao atendimento desses alunos em 2016, pois não há nenhum aluno na rede municipal vindo de outro país. Afirmando ainda que esse é um caso a se pensar, pois, se houver a necessidade, porque não criar políticas linguísticas que contemplem a necessidade desses educandos? (Odin, participante da pesquisa).

As políticas linguísticas para grupos minorizados, como os imigrantes, exigem ações efetivas que os integrem no processo de ensino, promovendo de fato sua aprendizagem (Altenhofen, 2004). A resposta dada pelo interlocutor reflete uma maior abertura e disposição, nos termos de Bourdieu (2007), para contemplar a diversidade linguística nas políticas públicas do município, ainda que se referindo especificamente a um grupo.

O Colégio Estadual Dom Cândido Penso (2016f) tem 22 alunos indígenas distribuídos entre o 6º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio. O Colégio não conta com nenhum tipo de atendimento diferenciado destinado aos alunos indígenas, ou seja, nenhum professor de língua Iny para atendê-los e sanar suas dificuldades no aprendizado. Assim, o Português Brasileiro é uma barreira ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes indígenas dessa unidade de ensino.

Os alunos Iny não são contemplados com nenhuma política linguística que os faça sentir-se integrados à escola. A desistência e a falta de interesse pelas aulas são

constantes no decorrer do ano letivo. Não é levada em consideração nenhuma particularidade linguística dos grupos minorizados que ali estudam.

Duas participantes da pesquisa expuseram suas opiniões sobre o processo de ensino-aprendizagem dos Iny no Colégio:

Tentamos, da melhor forma possível, ensiná-los o Português, mas por questão de sala superlotada, fica difícil. O bom seria se tivesse um professor de apoio para mediar no processo de ensino-aprendizagem. As aulas são curtas, são cinquenta minutos que passam rápido, às vezes esses alunos passam por despercebidos (Atalanta, participantes da pesquisa).

Estou muito confusa com tudo, e um pouco perdida, pois leciono a disciplina de Língua Inglesa, confesso que não sei o que fazer, o aluno não sabe Português Brasileiro, agora estou tentando achar meios para ensinar a esses educandos a Língua Inglesa, não está sendo fácil (Ferônia, participante da pesquisa).

As percepções das professoras evidenciam que a disciplina Língua Portuguesa se apresenta como a de mais fácil ensino porque o uso do Português Brasileiro faz parte do dia a dia dos estudantes, mesmo com toda a dificuldade inerente ao aprendizado de uma segunda língua e ao aprendizado de conteúdos nessa língua. Por outro lado, o ensino de Inglês aos indígenas que não se apropriaram do Português Brasileiro, que é a língua de ensino na escola, sem contar com um intérprete de Inyubé nas aulas torna-se muito difícil, pois os indígenas alegam que a explicação fica quase incompreensível.

O Colégio Dom Cândido Penso recebe ocasionalmente alunos nascidos no exterior, filhos de brasileiros que moram em Aruanã. No ano letivo de 2016, a escola conta com dois alunos nessas condições: um oriundo da Espanha e outro, de Portugal. Quando eles chegam, têm muita dificuldade de interação, de socialização e de aprendizagem, principalmente por causa da língua.

Com relação à situação dos alunos filhos de brasileiros, nascidos fora do Brasil, que têm pouca fluência em Português Brasileiro, um dos participantes da pesquisa afirmou que: "Não há planejamento linguístico para atender esses educandos. Nós, professores, fazemos o máximo que podemos em nossas aulas, vamos fazendo apontamentos em sala de acordo com a disciplina ministrada e a necessidade do educando, tentamos socializá-lo o máximo possível" (Ícaro, participante da pesquisa).

Na percepção desse interlocutor, não há nenhum planejamento linguístico na escola para abrigar essa diferença. Quando a situação se apresenta, o professor improvisa, faz o que pode. Essa é uma prática recorrente no Brasil em diversas situações, ena educação, o imprevisto é a solução. Quando os alunos chegam, são inseridos numa sala de aula de acordo com a série indicada nos documentos. As barreiras começam até na alocação do aluno na série adequada, pois a escola não tem

tradutores e o documento pertinente é enviado para a Subsecretaria, que repassa à Secretaria Estadual de Educação, para tradução e validação.

Segundo a secretária geral do colégio, durante o período de tramitação do documento, enquanto os servidores aguardam sua tradução e validação, os alunos são alocados para não terem prejuízos. Por falta de entendimento do teor do documento, muitos alunos podem ser alocados em séries erradas. Outro problema decorre da entrada dos estudantes em sala, pois eles não falam ou falam pouco o Português Brasileiro e, assim, não conseguem compreender as exposições dos conteúdos nem expressar suas dúvidas.

Com referência à inclusão, o Colégio Dom Cândido Penso dispõe de três professores de apoio para 22 alunos. A escola tem apenas uma aluna surda, e não é dado a ela o direito de aprender a língua de sinais, pois há somente uma professora que sabe Libras, mas, por atender a mais cinco alunos com outras necessidades especiais, não tem disponibilidade para ensinar a ela. É visível que o processo de ensino-aprendizagem dessa aluna é prejudicado, visto que ela não recebe o atendimento necessário para compreender as explicações dos professores. Uma das participantes da pesquisa é professora na escola e sabe Libras. Para ela,

[...] [é] quase impossível esperar resultados plausíveis com todos os alunos especiais, não só a que necessita aprender Libras, pois são muitos para poucos professores, o que dificulta todo o processo de ensino-aprendizagem. Não tenho tempo de ensinar Libras, pois uma mesma sala possui de cinco a seis educandos (Cafira, participante da pesquisa).

Assim como a rede municipal, a estadual de Ensino de Aruanã também não dá atenção necessária quando o assunto é políticas públicas educacionais para povos minorizados. A falta de políticas linguísticas no planejamento educacional do Estado é um problema muito sério, pois a barreira linguística impede a efetivação do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes que não dominam a língua majoritária.

Como afirmam Fernandes e Moreira,

No processo de ensino-aprendizagem é preciso ter ciência que sempre foi cruel com os surdos, tratando-os como ouvintes. [...] e os mesmos passam um longo tempo sem ter acesso à sua língua natural, e isso acaba acontecendo já que a grande maioria dos surdos são filhos de ouvintes, cabendo à escola essa ação mediadora do ensino da língua de sinais (Fernandes & Moreira, 2009, p. 230).

Aos alunos surdos resta apenas socializar em sala de aula, pois a escola, que deveria ser a mediadora no processo de ensino-aprendizagem, não proporciona nenhuma forma de inserir o aluno de acordo com suas necessidades e vontades. Como relatou a professora do Colégio Dom Cândido, não há tempo para ensinar Libras. Além disso, conforme foi percebido no decorrer da pesquisa, a preponderância do Português

Brasileiro, representado pelo Estado, vigora em todos os espaços, e as línguas minorizadas nas escolas e na sociedade aruanense são silenciadas, prevalecendo a ideologia do monolinguismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, os resultados apresentados nos mostram um quadro das políticas linguísticas subjacentes ao imaginário dos gestores educacionais e dos professores das redes municipal e estadual de educação. De forma geral, predomina no imaginário local, entre os não indígenas, a ideologia do monolinguismo e monoculturalismo, uma herança político-cultural da modernidade, cuja manutenção na atualidade é considerada como uma forma de colonialidade do poder e do saber (Quijano, 2009).

Entre os Iny predomina a ideologia do bilinguismo e da pluralidade cultural, da defesa da língua indígena e da apropriação do Português Brasileiro como forma de resistência, sustentabilidade e defesa de direitos. Essa é uma postura política de desestabilização da colonialidade do poder, do saber e da linguagem. Todavia, não há em Aruanã políticas públicas de reconhecimento e defesa da diversidade, apesar de a cidade ser, desde seus primórdios, como jurisdição de Estado, um campo sociolinguisticamente complexo. Há ações isoladas, como o Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi (2008), destinado ao povo Iny, que busca revitalizar a língua Iny por meio da escola indígena. Não há ações políticas oficiais do Estado em defesa da diversidade, embora haja preocupação em cumprir as determinações legais, sobretudo no que diz respeito à educação inclusiva.

Com base na pesquisa etnográfica, é possível afirmar, de maneira generalizada, que as políticas linguísticas refletidas em Aruanã evidenciam a tensa relação de poder existente entre os gestores oficiais da língua, os representantes do Estado, e os gestores socioculturais da língua, grupos minorizados.

A pesquisa me fez refletir sobre meu papel como professor/pesquisador e tem sido importante para compreender diversas particularidades que antes não tinha interesse em questionar, pois simplesmente achava normal ver uma sala tão heterogênea linguisticamente, sem nenhuma política linguística que desse atenção devida ao processo de ensino e aprendizagem dos grupos minorizados ali presentes.

A complexidade sociolinguística de Aruanã me fez ir além na busca por respostas a questões que passaram a me incomodar, relativas às peculiaridades do município. Na cidade é possível encontrar, num mesmo ambiente escolar, elementos

bem diversos: estudantes indígenas falantes de Inyubé e Português Brasileiro ou só de Inyubé; estudantes surdos que se comunicam por meio da escrita em Português, com domínio ou não de Libras, mas todos em meio aos ouvintes, dos quais poucos sabem Libras; imigrantes, filhos de pais brasileiros, não nascidos no Brasil, que não falam ou têm pouca fluência em Português Brasileiro; além de migrantes de áreas rurais da região. Todas essas particularidades são evidenciadas no dia a dia das escolas pesquisadas. Ao mesmo tempo que evidenciadas, são negligenciadas pelos gestores da língua, uma vez que não há políticas linguísticas que possibilitem a esses educandos um ensino de qualidade que valorize suas particularidades linguísticas.

REFERÊNCIAS

- Altenhofen, C.V. (2004) Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Brasil. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana*, 1(3), pp. 83-93.
- Bonacina-Pugh, F. (2012). Researching “practiced language policies”: insights from conversation analysis. *Language Policy*, 11(3), pp. 213-234.
- Bourdieu, P. (2007) *A distinção crítica social do julgamento*. São Paulo, SP: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk.
- Calvet, L.-J. (2002). *Sociolinguística: uma introdução crítica* (M. Marcionilo, trad.). São Paulo, SP: Parábola.
- _____. (2007). *As políticas linguísticas* (I. de O. Duarte, J. Tenfen, M. Bagno, trads.). São Paulo, SP: Parábola.
- Fernandes, C. V. & Moreira, L. C. (2009). Desdobramento político-pedagógico do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial*, 22(34), pp. 225-236.
- Geertz, C. (2015). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, RJ: LTC.
- Goiás (2004). Secretaria de Estado da Educação. *Orientações gerais da rede pública estadual de ensino de Goiás*. Goiânia, GO.
- Goiás (2008). *Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi*. Terra indígena Buridina, Karajá. Aruanã, GO.
- Goiás (2016a). *Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Maurehi*. Território Indígena Karajá. Aruanã, GO.
- Goiás (2016b). *Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Darcy Bandeira de Melo*. Aruanã, GO.

- Goiás(2016c). *Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Laylla Rodrigues Rocha*.Aruanã, GO.
- Goiás (2016d). *Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Doutor Pedro Ludovico Teixeira*. Aruanã, GO.
- Goiás (2016e). *Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Dona Maria Pires Perillo*.Aruanã, GO.
- Goiás (2016f). *Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Dom Cândido Penso*. Aruanã, GO.
- Gomes, F. C. (2016).*Políticas lingüísticas nos projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas karajá*(Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.
- Hamel, R. E. (1984). Conflicto sociocultural y educacionalbilingüe: el caso de los indígenas Otomíesen México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Unesco, 36(1), pp. 117-132.
- _____. (1988). La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: E. P. Orlandi (Orgs.), *Política lingüística na América Latina* (pp. 41-73).Campinas, SP: Pontes.
- _____. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In: *Revista Iztapalapa*, 13(29), pp. 5-39.
- _____. (2003).*Direitos lingüísticos como direitos humanos: debates e perspectivas*. Florianópolis, SC.
- Montserrat, R. (1999). *Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas*. III Encontro de Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas. Unicamp, Campinas, SP.
- Naiff, L. A. M. (2008). Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. *Psicologia & Sociedade*. 20(3), Florianópolis, SC.
- Quijano, A. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In: B. de S.Santos&M. P. Meneses (Orgs.). *Epistemologias do sul* (pp.73-117).Coimbra, Portugal: Edições Almedina.
- Santos, A. de S. (2012). *Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de língua portuguesa no contexto da diversidade lingüística*(Tese de doutorado). Universidade de Brasília.Brasília, DF.
- Segato. R. L (2012). Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. In: *E-cadernos CES*, v. 18,pp. 106-131.

ⁱNunes Xavier da Silva

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (2003), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2017), doutorado em Ensino de Língua e Literatura na Universidade Federal do Tocantins (2020), campus Araguaína. Atualmente é professor do Ensino Fundamental e Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino de Goiás - Colégio Estadual Dom Cândido Penso, Aruanã-GO. Professor no Grupo GPS Cursos Superiores.

ⁱⁱFrancisco Edviges Albuquerque

Possui mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e Doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é professor associado III da Universidade Federal do Tocantins. Coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas da UFT/LALI e Núcleo de Estudos e Pesquisa com Povos Indígenas/NEPPI. Professor do PPPGL e PROFLETRAS/UFT e Vice- Coordenador do PPGL/Araguaína. Pesquisador nas áreas de Sociolinguística e Dialetoлогия, Etnolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação escolar indígena, língua Apinayé, interculturalidade e educação indígena.