

ENTRE O SILÊNCIO EM LÍNGUA PORTUGUESA E A PÁGINA BRANCA DA ESCRITA INDÍGENA

Nietta Lindemberg Monte*

A oralidade e a escrita

Proponho-me, neste artigo, a descrever e analisar tendências atuais da aquisição e do desenvolvimento lingüístico em contextos de bilingüismo, entre grupos indígenas relacionados com processos de educação escolar. Tomarei como exemplo, para tal análise, o caso do Acre, através do Projeto de Educação Indígena — Uma Experiência de Autoria¹, do qual participo como uma de suas fundadoras e atual consultora pedagógica.

Interessa-me refletir sobre a relação que estes grupos vêm construindo entre a oralidade e a escrita, tanto no âmbito das práticas escolares, quanto nas situações comunicativas mais amplas dentro de sua comunidade. Como são representados e

* Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense e responsável pelo Projeto de Educação da CPI/AC (Comissão Pró-Índio do Acre).

¹ O referido projeto desenvolve-se desde 1983 entre 10 das etnias da região e envolve ações de educação e pesquisa nas áreas de formação de aproximadamente 35 professores índios; elaboração de um currículo bilíngüe e intercultural; produção escrita pelos próprios professores índios, em parceria com a equipe de educação, dos materiais didáticos para as escolas; acompanhamento e assessoria às escolas nas aldeias; gestões interinstitucionais com os órgãos públicos para a legalização curricular dos cursos e das escolas, etc.

praticados socialmente os processos lingüísticos orais e escritos, e qual a relação com a alfabetização bilíngüe por eles experimentada nas suas escolas?

Minha hipótese de trabalho, fruto de pesquisa sociolingüística desenvolvida há cinco anos entre os professores bilíngües, seus alunos e parentes, é de que o âmbito do oral está construído socialmente na consciência metalingüística desses indivíduos como uma ordem de fatos e conceitos de natureza distinta e descontínua com relação à escrita. E que esta condição dicotômica da compreensão do que é oral e do que é escrito é um fator importante na construção de suas práticas de alfabetização bilíngüe nas escolas indígenas.

Tal dicotomia faz com que, por exemplo, situações escolares de aquisição e desenvolvimento da fala em 1ª ou/e 2ª língua tendam a ser menos enfatizadas do que aquelas ligadas à escrita. A oralidade, em suas habilidades de produção-falar e de recepção-entender, tem sido praticada por professores e alunos, em sala de aula, mais como veículo para as atividades escolares de lecto-escritura, ou como veículo de interações informais; e menos como objeto em si de conhecimento curricular. Este conhecimento vem tendo, pois, como principal referência, o texto escrito, seja em 1ª língua (L1) e/ou a 2ª língua (L2).

Assim é que a sala de aula das escolas nas aldeias vem sendo utilizada e representada como local para atos verbais escritos, estando as situações de fala e oralidade estreitamente situadas nos bastidores e nos camarins e não no centro do cenário que configura a cena escolar.

Para complexificar ainda mais esta questão, há de se considerar o contexto de bilingüismo onde tais relações se constroem. Ou seja, o binômio oral/escrito vem sendo concebido e realizado, na escola e mesmo fora dela, distintivamente em duas línguas: o lugar do oral, no meu entender, está sendo ocupado preferencialmente pelas línguas indígenas, quando língua materna ou 1ª língua. O lugar da escrita pela língua portuguesa, na maioria dos casos, 2ª língua destes falantes. O que daria na construção do seguinte enunciado: Oralidade = 1ª Língua ou Língua Indígena e Escrita = 2ª Língua ou Língua Portuguesa (Oral = L1/LI x Escrita = L2/LP).

Interessa-me, também, descrever as estratégias atuais de aquisição verbal orais e escritas desenvolvidas por estes indivíduos em contexto de escolarização bilíngüe. Tais ocorrências específicas ao campo do lingüístico e do pedagógico em sociedades indígenas, na sua "pré-história da linguagem escrita" (Vigotsky, 1989), podem ser elucidativas para a problematização de certas premissas psicolingüísticas para as quais é condição indispensável a aquisição escrita de uma língua sem prévio domínio oral.

No estudo de caso analisado, pode-se afirmar que a aquisição oral da Língua Portuguesa, como língua-meta a ser estudada predominantemente na escola, não tem sido linearmente concebida e praticada como etapa anterior ao seu uso e aquisição escrita. A aquisição da escrita em português tem ocorrido de forma complementar, às vezes, descontínua, com relação ao seu processo de aquisição oral.

A tendência histórica, nas práticas de alfabetização bilíngüe, vem se caracterizando pela transferência das habilidades escritas ad-

quiridas em L2 ou Língua Portuguesa para as suas línguas indígenas, maternas ou não. A maioria dos professores e alunos das escolas indígenas do Acre aprendeu primeiramente a ler e escrever em português (ainda que de forma bastante incipiente, por se tratar de uma L2), para depois transferirem essas habilidades para a sua L1, as línguas indígenas. A partir desta alfabetização bilíngüe, com tendência à maior ênfase na Língua Portuguesa, os escritores passaram a utilizar-se funcionalmente mais da escrita em L2, em situações comunicativas diversas no âmbito escrito: as cartas entre parentes ou não-índios, livros didáticos para o apoio do currículo, relatórios de suas atividades (como os "diários de classe" dos professores e os cadernos de registro do trabalho, realizado pelos gerentes das cantinas e os agentes de saúde indígenas). Tal assimetria na distribuição sociogeográfica da lecto-escritura em Língua Portuguesa (LP), com relação à escrita em Língua Indígena (LI), reforça e expressa a representação do binômio oral/escrito como elementos descontínuos e independentes. Ao mundo oral se funde a Língua Indígena e ao escrito, a Língua Portuguesa. A língua materna está relacionada às esferas sociais da tradição oral, enquanto na língua portuguesa se constrói e pratica grande parte das ações verbais e interacionais das nascentes práticas de letramento, cada vez mais necessárias e presentes nestas sociedades indígenas.

Todas essas considerações iniciais podem ser resumidas na premissa básica, a meu ver, característica da concepção social dos grupos analisados sobre a oralidade e a escrita: a escrita, oriunda e integrada ao "mundo dos outros", linguagem do estrangeiro ou não-índio, a oralidade, a linguagem nativa, tradicional e indígena, estrangeira à escola e a seus atos de escrita. Assim, diversos estudos sociolingüísticos no Acre indígena e em outros

contextos latino-americanos têm demonstrado a ausência de práticas de ensino/aprendizagem do português oral nas escolas, e simultaneamente, a ausência das mesmas práticas de ensino/aprendizagem da língua indígena escrita.

A palavra nativa é percebida como irmão, roupa familiar, ou melhor, como uma atmosfera na qual habitualmente se vive e respira. Ela não apresenta nenhum mistério.(...) A estrangeira funde-se com a idéia de poder, de força, de santidade, de verdade. (Bakhtin, 1988, p.101)

Para a fala com o irmão, o simbolismo próprio do oral, para a língua do estrangeiro, o simbolismo da escrita. Entre ambos, o silêncio em Língua Portuguesa e a página em branco da escrita indígena.

A escrita do contato

A ênfase dada à escrita no âmbito do escolar pode ser explicitada pelos professores indígenas do referido projeto durante suas atividades didáticas em cursos de formação. Escreveram eles em Língua Portuguesa durante seu próprio processo de alfabetização, quando convidados a refletir² sobre suas concepções e perspectivas a respeito da aquisição lingüística bilíngüe nas nascentes escolas indígenas.

² Desde 1985, coordenei pesquisa junto ao INEP, de responsabilidade da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) e da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), sobre questões educativas e lingüísticas relacionadas ao referido projeto. Tal pesquisa desenvolveu-se em três diferentes fases de 1985 a 1993, com os nomes "Análise de uma experiência de autoria" e "Repensando a educação indígena bilíngüe e intercultural — o caso do Acre".

O estudo do português serve para ler as escrituras passadas de uma hora, uma semana, 20, 80 ou 100 anos atrás. Serve para escrever nomes de gente, pássaro, peixe, caças e nomes de árvores, terras, praias, pedras. Nomes de cobras, plantas, sol, lua, estrelas. Nomes de abelhas... (Kiã, Kaxinawá apud Monte, Olinda, 1986)

A relação entre estudo e escrita em Língua Portuguesa constitui-se a representação dos falantes, com a função de construção da História, recurso mnemotécnico para o registro e recuperação dos tempos passados até "100 anos atrás".

Também amplia e aprofunda a possibilidade de registro e elaboração de sistemas de denominação classificatórios do espaço físico e geográfico circundante. Tempo e espaço, portanto, aprisionados pela escrita com seu forte poder de instrumento auxiliar à memória e à experiência cognitiva classificatória. Eis aí expressadas, na pré-história do letramento nestas sociedades, as concepções de linguagem escrita, relacionada à Língua Portuguesa, por meio da escola indígena.

Ainda:

o estudo serve para muitas coisas que têm no mundo das leituras: primeiro é conhecer as letras e depois formar palavras e assinar os nomes. Serve para fazer bilhete e anotar as mercadorias que compram na cooperativa. E serve para tirar conta dos fregueses e quando souber anotar as mercadorias e tirar a conta já serve para tomar conta da cooperativa indígena (Mana, Kaxinawá apud Monte, Olinda, 1986).

Serve para não ser roubado pelo patrão branco, para saber como é que leva para frente nossa cooperativae como podemos viver na nossa área com nosso povo... (Tene, Kaxinawá apud Monte, Olinda, 1986)

A ênfase nos aspectos afetivos e cognitivos, como determinantes da aquisição lingüística escrita por meio da escola, também se contextualiza na história atual vivida por esses grupos nos últimos 20 anos. Motivações práticas e pragmáticas envolvem atos escritos para a comunicação por bilhete, até as contabilidades das "contas-correntes da cooperativa indígena", um dos documentos escritos mais valorizados historicamente no processo do letramento indígena acreano.

Falo de sociedades, no caso da etnia Kaxinawá, a mais representativa numericamente na região, que até finais do século passado era de predominante tradição oral, quando dos primeiros contatos mais permanentes com as frentes de expansão extrativistas. Desde então, progressivamente incorporados à economia da borracha, como mão-de-obra dos seringais, eles vão entrando no mundo da escrita, sem, contudo, dominarem seu uso. Como fregueses dos barracões dos patrões³, o desconhecimento da escrita faz deles

³ O termo "barracão" faz parte do vocabulário regional para designar uma casa glande em madeira existente na sede dos antigos seringais da Amazônia, onde se realizavam as transações comerciais entre patrões e seus fregueses seringueiros. Nele vendiam-se as mercadorias indispensáveis à sobrevivência na floresta e compravam-se os produtos extrativistas como a castanha e a borracha. Tal sistema de compra e venda no contexto dos seringais implicava o sistema do aviamento, a que os seringueiros estavam sempre atrelados por grandes dívidas a seus patrões, devido ao desequilíbrio entre o preço da borracha e o das mercadorias semi-industrializadas a eles vendidas.

seres subordinados às dívidas, muitas vezes aumentadas, enganados no preço e peso dos produtos no comércio com seus patrões.

Seu interesse pela escrita, desde então, é registrado em estudos etnográficos clássicos sobre esta região. Castelo Branco (1950, p.54), referindo-se aos Kaxinawá do Jordão, conta:

Adianta Sombra que eles pedem para escrever num papel os nomes e apelidos deles e, quando satisfeitos, ficavam muitos alegres, guardando cuidadosamente esses papéis por os considerarem muito preciosos, talvez por notarem a precaução com a qual os seringueiros conservavam as contas recebidas dos patrões.

A escrita alfabética e numérica, objeto cultural desconhecido dos Kaxinawá, tradicionalmente instrumento da dominação socioeconômica sofrida nos contatos das primeiras frentes de expansão, pas-sam a ser almejadas desde então, e de fato difundidas mais largamente nos últimos quinze anos entre os Kaxinawá do Brasil, especial e originalmente na área do Jordão, com sua demanda pela escolarização dos jovens — futuros professores — através do referido Projeto de Educação Bilíngüe "Uma Experiência de Autoria". Antes disso, algumas experiências educativas de alfabetização isoladas tiveram lugar, como o antigo Mobral e algumas escolas dos patrões e das prefeituras, nos municípios de que fazem parte as aldeias Kaxinawá e outras próximas à cidade de Rio Branco.

A conquista da escrita

Os primórdios do atual projeto educativo, entre os Kaxinawá e demais etnias da região, se encontram relatados em trabalho

recente de Aquino (1992, p.12), numa retrospectiva feita sobre sua atuação como antropólogo desde 1976:

No início da implantação da cooperativa, havia problemas práticos de toda ordem, principalmente porque as novas classes Kaxinawá não sabiam lidar com a conta corrente e não tinham experiência em administrar os seringais (...) para ajudá-los nessas tarefas convidam três professores voluntários que se dispuseram a criar duas escolas no Jordão e Humaitá. Durante os três primeiros meses do projeto, treinaram os índios para administrarem sua cooperativa.

Num documento escrito na ocasião, os objetivos que moveram a gênese desta experiência educacional, desde seu início, do ponto de vista de seus organizadores, estavam relacionados estritamente à vida comercial dos seringueiros, em processo de emancipação dos seringais do patrão.

O trabalho tinha objetivos definidos: preparar os cantineiros na organização dos livros de conta corrente e de toda a contabilidade de suas cooperativas e iniciar processo de alfabetização que preparasse os próprios índios para serem os futuros professores de sua comunidade. (Diniz, Maia apud Aquino, 1992)

A principal forma com que a escrita foi introduzida, portanto, desde os primeiros anos de contato, esteve intrinsecamente relacionada à produção econômica da borracha e às relações de troca comerciais estabelecidas entre os índios seringueiros e o baracão dos patrões.

O valor da conta corrente, vital para a sobrevivência do seringueiro, não só conformou como foi expressão de sua primeira relação com a escrita alfabética e numérica. A natureza de documento destas escritas é atestada também por Aquino, ao se referir a episódio que presenciou ao participar de uma ida à cidade de Tarauacá para aposentar velhos Kaxinawá em 1976, numa de suas viagens de campo.

Nenhum deles possuía documentação, além das velhas contas e nota de mercadorias fornecidas pelos patrões (...) Solicitaram minha ajuda para organizar os velhos e novos livros de conta corrente dos fregueses. (Aquino, 1992, p.5)

Assim, o livro de conta-corrente nos seringais, administrados pelos "gerentes aviadores" (aqueles que intermediavam a relação de trabalho do patrão com os fregueses), era documento de grande valor, geralmente guardado cuidadosamente. Sua leitura se restringia aos poucos letrados, razão de grande curiosidade por parte dos demais habitantes do seringal, submetidos que estavam aos patrões seringalistas e às suas leis de preços dos produtos, feitos oficiais nestes documentos escritos.

O reordenamento destas relações de exploração, ocorridas a partir dos finais de 70 com a organização das cooperativas Kaxinawá e de outras etnias, e o início do processo de demarcação de áreas indígenas do estado, teve, como um dos seus principais desdobramentos, o começo do referido projeto educativo para a formação das primeiras escolas bilíngües, agora sob a administração das próprias comunidades e com apoio institucional da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC).

A vontade de criação de escolas indígenas, realizada como parte de um projeto de libertação das relações sociais de "cativeiro", vividas desde há um século, correspondeu a uma extrema valorização da escrita alfabética em Língua Portuguesa, como veículo e expressão da renovação da identidade social e da atenuação do sistema de exploração do capital regional sobre os grupos indígenas, enquanto classes trabalhadoras do extrativismo.

A inserção destas sociedades orais no mundo da escrita, em sua segunda língua, se deu, inicialmente, a partir de vínculos sociais de "exploração". Estes se reordenaram, na atualidade, em um processo complexo de busca da emancipação e autodeterminação, para o qual a escola indígena é uma das condições, elemento entendido como fundamental, dentro do repertório das reivindicações políticas atuais destes grupos. Tal entendimento da escrita em LP, como parte da emancipação sociopolítica, está expresso em textos como os de autoria dos professores Kaxinawá do Jordão.

Outro problema que tivemos que enfrentar... No início de nossa cooperativa é que ninguém sabia ler e escrever para organizar a contabilidade, anotar a produção dos fregueses e mercadorias que eles consumiam. Hoje nós temos seis professores índios em nossa área fazendo todos os cursos de treinamento com os professores da Comissão Pró-Índio do Acre. Aprendemos a ler e escrever tanto em português como na nossa própria língua e sabemos um pouco de matemática para não sermos mais enganados em nossas transações com os comerciantes e compradores de nossa borracha na cidade e vilas do Município de Tarauacá. Podemos dizer que, graças à nossa cooperativa, várias pessoas do meu povo já sabem ler e escrever, sabem

fazer conta e os seus próprios negócios sem serem mais tão enganados como éramos antigamente... (Siã, apud Spyer, Gavazzi, 1992)

A escrita em Língua Portuguesa, principalmente, foi entendida e representada socialmente como instrumento de controle, a ser progressivamente conquistado e internalizado, através das relações atuais dos índios com a sociedade nacional. E, pois, um dos bens trazidos, pelo contato, mais valorizados, com vistas a possibilitar mudanças socioeconômicas nas condições de vida destes grupos.

Em resumo, analisei a relação da escola e da escrita, com a dinamização da identidade étnica Kaxinawá e dos demais grupos indígenas acreanos relacionados ao projeto, atualmente em processo acentuado de renovação, sob a perspectiva de uma nova ordem econômico-sociocultural. Por meio desta, vislumbram-se e exercitam-se representações e práticas sociais, entre elas a do letramento, que devem implicar maior autonomia política frente à sociedade brasileira, em níveis regional e nacional. Autonomia que resulte na construção, "por conta própria de uma história presente dos Huni Kui"⁴ (Siã apud Spyer, Gavazzi, 1992). Tal história é, agora, documentada por suas próprias mãos, com o domínio que passaram a ter da escrita, em suas funções sociais de memória e registro. Escrita que vem lhes possibilitando o início de um novo ciclo de produção, difusão/transmissão de culturas,

⁴ Huni Kui é a autodenominação dos Kaxinawá, significando "verdadeiros homens", através da qual se identificam com relação aos demais índios e os não-índios.

no qual a escola indígena passa a ser um *locus* educacional e cultural importante.

Assim, além do potencial intelectual-mnemônico e classificatório da concepção sobre a escrita, ficou por eles também realçada a sua enorme funcionalidade social, quando em LP, para a nova dinâmica socioeconômica e cultural das situações de contato interétnico.

Alguns aspectos sociolingüísticos da escrita indígena

Embora em sua atividade verbal reflexiva nos cursos de formação, os professores bilíngües enunciem vontades e expectativas de adquirirem social e individualmente um bilingüismo equilibrado e harmônico no tocante às suas práticas orais e escritas em ambas as línguas (LP e LI), os dados sociolingüísticos levantados na referida pesquisa, apontaram, na ocasião, uma tendência de expansão funcional e geográfica da Língua Portuguesa, tanto na fala quanto na escrita na maioria das comunidades analisadas.

Durante dois anos, fizemos a aplicação, entre cerca de 10% da população indígena total do estado, de questionário sociolingüístico, sobretudo entre os professores bilíngües, seus alunos, lideranças, agentes de saúde e seus parentes em geral, de todas as etnias ligadas ao projeto de educação acima referido. Foi-lhes perguntada sua preferência lingüística para finalidades comunicativas e expressivas diversas, tendo como respostas a opção de três tipos de escolha: 1) LP exclusivamente, 2) LI exclusivamente ou 3) LP e LI conjuntamente.

Na análise dos resultados, constatou-se grande freqüência pela opção 1) LP, ou 3) LP/LI, quando a finalidade comunicativa era escrever e ler:

*Qual a(s) língua(s) que você prefere para ler e escrever?
E qual a que você mais usa cotidianamente?*

Tais preferências por LP para atos de lecto-escritura superaram, em muito, as escolhas por LI: 56 falantes preferiram e disseram usar mais a LP e só 5 a LI, para ler e escrever. Os demais optaram pela alternativa LP/LI, ou seja, o bilingüismo.

Fez-se, também, perguntas que lhes solicitavam a enumeração dos diversos materiais utilizados para atos de escrita e leitura e as línguas mais empregadas para tais mensagens. A Língua Portuguesa foi a mais citada para a escrita de materiais como cartas, jornais, trabalhos escolares, livros, relatórios, além de citarem as revistas e livros para a leitura⁵.

O que venho chamando neste trabalho de ênfase da escrita em Língua Portuguesa (LP) pode também ser verificada em outra vertente da mesma pesquisa, quando se levantou a opinião dos

⁵ É conveniente lembrar que nossa pesquisa não enfatizou a descrição das práticas sociolingüísticas reais desses grupos, mas sua representação social pelos próprios falantes indígenas entrevistados. Ou seja, a enumeração dos materiais acima citados pelos entrevistados não significa a sua existência real e maciça no cotidiano das comunicações verbais. Ao contrário, é ainda extremamente precária, pontual e eventual a circulação extra-escolar de materiais escritos como jornais, revistas, de forma mais generalizada e abrangente nessas sociedades, ainda de forte tradição oral.

professores sobre sua própria competência bilíngüe, nas modalidades orais e escritas: dos 24 professores entrevistados na ocasião, nove se consideraram melhor falantes de Língua Indígena (LI), dos quais apenas cinco se consideraram melhores escritores em LI. Os demais avaliaram-se ou com igual domínio de ambas as línguas, ou melhores na escrita em LP. Ou seja, concluiu-se, daquele período da investigação, que a aquisição e desenvolvimento da escrita vêm ampliando as competências preferencialmente em LP, do que decorreria uma redução ou restrição das mesmas competências em LI.

Outra questão sobre "qual a língua materna desses professores", indicou que 15 deles aprenderem a falar em LI, mas no âmbito da alfabetização, sua "primeira língua" foi a portuguesa, na realidade L2 da maioria dos entrevistados. Tal material empírico analisado, foi-nos revelando a descontinuidade entre oral e escrito acima mencionada, sobretudo, tomando como dados o processo histórico real experimentado entre os professores ligados ao nosso projeto. A primeira língua falada é, apenas, em raros casos, a primeira língua escrita. Somente aquele conjunto de professores que já têm o português como sua língua materna (caso dos Apurinãs, Poyanawas, Shawanawas e alguns Kaxinawás, ou aqueles que foram alfabetizados em Língua Indígena no Peru pelas missões religiosas como o Instituto Lingüístico de Verão, caso exclusivo dos Kaxinawá do Alto Purus que emigraram para o Brasil) estes aprenderam a escrever na mesma língua em que aprenderam a falar.

Assim, pode-se concluir que para grande parte dos professores ligados ao projeto, suas habilidades orais foram adquiridas inicialmente em LI e as escritas em LP, transferindo-se e amplian-

do-se, posteriormente, para a outra língua, seja para o português na oralidade e para a indígena na escrita.

Outras variáveis foram apontadas na análise sobre a dicotomia oralidade e escrita neste contexto bilíngüe de interações sociais. Por exemplo, a dualidade "dentro e fora da aldeia" separam duas tendências: pró-LI e pró-LP, respectivamente, tendo os limites da área indígena valor divisório para o uso de uma e/ou outra língua preferencialmente. Fala-se mais em LI dentro da aldeia do que fora, e determinadas situações comunicativas se realizadas dentro, ou fora da aldeia, estabelecem preferências diversas. Reuniões, festas serão preferencialmente em LI se dentro e em LP se fora da aldeia. Analisou-se, também, como certos tipos de práticas sociais e interacionais são preferentemente realizadas em LI, como a série "artesanato, pesca e caça", quando coletivas, enquanto a série extração da seringa e da castanha, a cantina e o comércio na cidade são prioritariamente realizadas em LP. Assim, estas práticas econômicas, por estarem ligadas a conteúdos culturais pós-contato, mesmo se realizadas no limite da área indígena são experimentadas mais em LP, ou em LP/LI.

Algumas questões psicolingüísticas

Na obra de Vygotsky, *A Formação Social da Mente* (edição brasileira de 1989), encontramos a discussão dos tipos de simbolismo por que passam o processo ontológico e histórico de aquisição da escrita, primeiramente como um sistema de segunda ordem, intermediado pela língua oral. Só em fases posteriores de desenvolvimento, torna-se um novo sistema simbólico de 1ª ordem, ou direto.

Isso quer dizer que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. (Vigotsky, 1989a, p.120)

No caso indígena acreano, a aquisição individual e social da escrita em contexto de bilingüismo⁶ foi preferencialmente representada e realizada em LP, antes do seu pleno domínio como língua falada. Tal conceito e prática vieram implicar o desenvolvimento de estratégias específicas no âmbito do psicolingüístico como as a seguir descritas.

Minha hipótese é a de que, para a realização deste sistema simbólico de 2^a ordem, que é a linguagem escrita em uma língua de precário domínio oral, recursos lingüísticos e cognitivos outros são construídos pelos falantes, aprendizes da escrita em LP. Observei, assim, que o suporte inicial do sentido que funda a aquisição da escrita está apoiado na tradução, com o uso recorrente da outra língua, ali ausente na representação gráfica escrita, mas presente no âmbito cultural e mental, que é a língua materna do aprendiz e do seu professor (no caso das escolas indígenas).

⁶ Embora Vigotsky não tenha tratado da aquisição da escrita em contexto de bilingüismo, muito menos quando esse envolve grupos indígenas e sociedade nacional, estou aplicando suas idéias neste estudo de caso, como hipótese, a ser, em médio prazo, por mim e outros, melhor investigada.

Ou seja, o elo intermediário da escrita de que nos fala Vigotsky para processos de alfabetização em geral, sendo concretizado diretamente pelo seu correspondente na língua oral, torna-se, no contexto indígena bilíngüe, não o mesmo signo verbal em LP ou L2, mas outro relacionado à LI ou L1. Tal correspondência está baseada não em uma analogia material (fonética e gráfica), mas por uma analogia conceitual: o ensino/aprendizagem da escrita do signo verbal em LP passa por um apelo ao correspondente signo verbal oral em LI, trazido com o recurso de tradução para viabilizar o elo intermediário do sentido, ancorado na língua oral. Nesse processo de aquisição da linguagem escrita no meio bilíngüe indígena, o elo que estabelece o sistema simbólico de 2^a ordem, afirmado na teoria vigotskyana, ocorre em duas línguas, sendo a língua materna indígena o suporte inicial do sentido que medeia essa construção. Gradualmente, o recurso à tradução vai sendo dispensado como elo intermediário, substituído pelo signo oral correspondente em L2, à medida que, extra e intra-escolarmente, ocorre o processo de aprendizagem oral e escrito dessa língua. Também nas fases mais desenvolvidas de aquisição da escrita em contexto bilíngüe, o sistema simbólico aqui descrito se transforma numa forma de representação de 1^a ordem: desaparece progressivamente o elo intermediário materializado na língua materna oral, e os signos escritos em segunda língua passam a representar "diretamente as entidades reais e as relações entre elas" (Vigotsky, 1989a, p.120).

Outra estratégia bastante usada pelos professores e alunos para o ensino da lecto-escritura em LP é o desenho figurativo, imagem analógica do sentido construído sobre aquele signo verbal escrito. Vêm apoiando e reforçando essa tendência métodos difundidos de alfabetização indígena, baseados na proposta freiriana de aqui-

sição lingüística a partir de um universo de itens lexicais relativos ao cotidiano, culturalmente relevantes: as famosas palavras geradoras e suas codificações e decodificações por meio de desenhos e fotografias. Todas as cartilhas de alfabetização elaboradas ao longo do projeto pelos professores em LP e LI mantêm o padrão da imagem gráfico-visual desenhada, precedendo a leitura/escrita do signo verbal (ou das sentenças) objeto de estudo naquela "lição" do material didático.

Alternam-se e complementam-se, nos processos de alfabetização em LP pelo menos, essas duas estratégias aqui mencionadas: a tradução, entendida como recurso simbólico de 2ª ordem, que usa a mediação de duas línguas faladas; e o desenho figurativo, em que o simulacro do objeto ou de seu conceito aparece para o aprendiz, sem a mediação da língua oral, portanto, mais próximo a um simbolismo de 1ª ordem. Se na obra de Vigotsky, afirma-se que a pré-história da linguagem escrita se fez e faz pela passagem gradual de um tipo de simbolismo para o outro, de 2ª a 1ª ordem Consecutivamente, em minhas observações, no caso acreano, encontrei alternâncias e oscilações entre estratégias cognitivas de 2ª e 1ª ordem na aquisição da escrita em LP.

Como afirmei, anteriormente, a escrita em Língua Indígena (LI), ou língua materna (L1), vem seguindo, em preferência e no tempo cronológico, a escrita em LP. Pode-se, no entanto, afirmar, com alívio e orgulho, que, atualmente, a partir dos últimos cinco anos do trabalho, muitas cartilhas de alfabetização e livros de lecto-escritura vêm sendo elaborados pelos professores, seus alunos e assessores na maioria das línguas indígenas do projeto. Tal tendência pró-LI vem acarretando uma alteração nesse processo analisado. Com a incrementação pelos próprios índios professores

de circuitos escritos em LI, muitos alunos dessas escolas indígenas, bilíngües dominantes em LI passaram a experimentar processos de alfabetização, primeiramente, ou simultaneamente, em L1, apoiados pelo grande número de publicações em várias das línguas indígenas estimuladas pelo projeto.

Evidentemente, a nova orientação psico e sociolingüística de nosso trabalho educativo a partir dos resultados e avaliações contínuas realizadas pelo conjunto da equipe no processo, vem ajudando a transformar as atitudes e preferências metalingüísticas antes analisadas de ênfase nas representações e práticas pró-português em âmbitos escolares e extra-escolares. Os dados da pesquisa, compartilhados nas situações dos cursos de formação dos professores por esta pesquisadora, com os professores índios e os demais membros da equipe, vêm progressivamente tornando consciente o risco de uma perda histórica irreversível, caso medidas pedagógicas, lingüísticas e outras, não sejam tomadas cotidianamente pelos próprios falantes e os agentes que com eles trabalham: como o incentivo sistemático de atos de escrita e leitura em LI, que sejam relevantes e façam sentido social para a vida da comunidade:

O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessários às crianças (...) e a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida (Vigotsky, 1989a, p.133).

Neste sentido, vêm sendo estimulados, progressivamente, trabalhos de etnolingüística realizados por alunos de cursos de pós-graduação, ligados principalmente à Universidade Federal de

Pernambuco, sob a coordenação da doutora Adair Palacio, que possam vir a estabelecer um elo pedagógico entre seus resultados e o processo de formação dos professores índios. Assim também tem-se já alguns casos de pesquisadores indígenas ligados ao projeto, dedicados à análise morfossintática de suas línguas e à ordenação de ações pedagógicas de socialização dessas reflexões metalingüísticas entre seus colegas professores índios.

Acredito, assim, que, para a construção de novas práticas letradas de escrita e leitura em LI e em LP, seja necessário, inicialmente, que os próprios falantes e escritores dêem sentido e função social à escrita em sua própria língua, através da vivência progressiva e gradual de atos de escrita em LI, ampliando-a de seu tradicional circuito comunicativo oral. Para tal, faz-se necessário o incremento de políticas lingüísticas e educativas que priorizem as publicações de textos de autoria indígena nessas línguas e os processos de investigação etnolingüística, quando sob a responsabilidade compartilhada entre os professores e outros escritores indígenas.

Para concluir esse meu diálogo com a obra de Vigotsky, ampliando-lhe a discussão para os contextos de bilingüismo, tomo como referência seu riquíssimo artigo "O desenvolvimento dos Conceitos Científicos" em sua obra *Pensamento e Linguagem* (2ª edição brasileira, 1989). Uma interessante analogia é feita pelo autor, neste caso, referindo-se a contextos de bilingüismo entre o aprendizado de uma língua estrangeira e a formação dos conceitos científicos.

A influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental da criança é análoga ao efeito da aprendizagem de uma língua estrangeira, um processo que é consciente e deliberado desde o começo (...) Na língua materna

os aspectos mais primitivos da fala são adquiridos antes dos mais complexos. No caso de uma língua estrangeira, as formas mais elevadas se desenvolvem antes da fala fluente e espontânea.(...) Os pontos fortes de uma criança em uma língua estrangeira são os pontos fracos em sua língua materna e vice-versa. Na sua própria língua, a criança conjuga e declina corretamente, mas sem se dar conta disso: não sabe distinguir o gênero, o caso ou o tempo da palavra que está empregando. Numa língua estrangeira, distingue entre os gêneros masculino e feminino e está consciente das formas gramaticais desde o início (...) O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro — uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver sua língua materna como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência das suas operações lingüísticas. Goethe tinha razão de dizer que "aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente a sua própria". (Vigotsky, 1989b, p.94)

Estas reflexões teóricas do autor podem ser verificadas, cotidianamente, na história do letramento dos índios envolvidos no projeto: a ênfase dada à aquisição da LP na escola pelos professores e seus alunos, atualmente possibilitou-lhes, após 11 anos de trabalho educativo, um conhecimento complexo de diversos aspectos desta língua, envolvendo conceitos metalingüísticos ou

gramaticais e sua utilização para construção de outras categorias abstratas no campo disciplinar da Matemática e da Geografia, por exemplo, bastante desenvolvidas nos cursos de formação. Esta capacidade de realizar operações intelectuais complexas numa "língua estrangeira", a Língua Portuguesa, através do aprendizado da gramática, da aritmética, da álgebra, etc, vem sendo transferida para suas próprias línguas indígenas maternas. Assiste-se, com satisfação renovada, ao incremento, por parte dos próprios grupos indígenas acreanos, de uma atitude favorável às práticas escolares e de letramento em línguas indígenas, que até muito recentemente eram de tradição oral e ágrafa.

Perspectivas atuais

Uma das perspectivas e compromissos almejados e assumidos, pela equipe⁷ de educação reponsável pelo projeto educativo aqui analisado, é o levantamento dos principais conceitos científicos a serem incorporados na construção cotidiana do Currículo Bilíngüe e Intercultural, almejado como meta por todos nós, índios e não-índios, atuantes na educação indígena do Acre. Refiro-me aos conceitos aritméticos, algébricos, geométricos, os lingüísticos e discursivos, os geográficos, históricos, biológicos, etc, a serem elaborados e praticados pelos próprios professores e seus alunos

⁷ A equipe atualmente envolvida na escola indígena acreana ligada ao projeto de educação da CPI/AC: Vera Olinda Sena (coordenação geral e Língua Portuguesa), Renato Antônio Gavazzi e Márcia Spyer Rezende (ensino da Geografia), Adair P. Palacio (Línguas Indígenas), Tereza Maher e Marilda Cavalcante (ensino em L1 e L2), Kleber Gesteira Matos (ensino de Matemática e Ciências), Nietta L. Monte (Pedagogia e ensino de Línguas).

índios em língua indígena e portuguesa, ao longo de todo o seu desenvolvimento escolar, que nesta fase atual do trabalho, corresponde ao 1ª grau do ensino fundamental.

Estamos inclinados a pensar, em consonância com autores como Vigotsky e outros, que afirmam uma etapa simbólica intermediada pela língua oral na aquisição da escrita em língua materna, que certos conceitos-chaves da formação do pensamento científico devam ser realizados preferentemente em língua materna, logo nos primeiros anos, e transferidos posteriormente para a língua portuguesa, quando tal procedimento for possível. Para tal, a proposta curricular e sua prática cotidiana deveriam enfatizar o uso exclusivo ou prioritário das línguas indígenas nos primeiros anos de escolarização bilíngüe. Só gradualmente, incluir-se-ia o uso e a reflexão sobre e com a língua portuguesa no currículo bilíngüe, incorporada como língua meta e veicular no estudo das diversas disciplinas escolares.

No entanto, a experiência de nosso projeto e de outros, bem como os dados empíricos levantados ao longo da pesquisa sociolingüística por mim coordenada, revelaram-nos, em nosso caso acreano, a tendência histórica diglósica já analisada por autores diversos (Hamel, Munoz, Sierra, Lopez e outros), de valorização assimétrica da escrita em língua considerada nacional, (a LP no Brasil) e a redução da língua materna ou das LI às esferas dos circuitos da oralidade tradicional. Tal tendência produziu e tem ainda produzido práticas originais e criativas de letramento em grupos indígenas, em processo de alfabetização bilíngüe, que se revelam de duas formas: tanto nas estratégias de ensino/aprendizagem usadas pelos professores e alunos índios; quanto nas suas concepções e práticas relativas ao educacional e ao lingüístico.

Tais fatos nos levam a imaginar perspectivas de trabalho bastante mais flexíveis do que as indicadas até agora pelas teorias de alfabetização bilíngüe tradicionalmente pensadas para o meio indígena. Abrem-se, neste sentido, possibilidades de se construir outras formas não convencionais de aquisição e uso da escrita a serem progressivamente incorporadas e criadas pelos próprios professores e seus assessores pedagógicos, numa proposta curricular não fechada. Esta proposta curricular deverá garantir e estimular as diversidades de situações sócio e psicolinguísticas experimentadas pelos diferentes grupos indígenas brasileiros: refiro-me às variadas condições de bilingüismo em que se encontram e às múltiplas atitudes afetivas e sociais com relação ao ensino e uso das duas línguas dentro e fora do contexto escolar. Atitudes que redundam em práticas de uso diversificadas por valores étnicos, como a faixa etária, gênero e posição dos alunos e professores na morfologia social dessas 13 etnias de nosso caso acreano, que representam menos de 10% das cerca de 170 etnias brasileiras. Dessa diversidade decorrem tendências diversas e conflitivas, seja no sentido da manutenção, revitalização, seja no de perda e substituição linguísticas, se considerarmos a atual situação em termos históricos e diacrônicos.

Tal variedade de situações de bilingüismo, desde aspectos da consciência metalingüística dos falantes sobre as línguas até a distribuição dos seus usos, nas situações comunicativas diversas e nos processos de escolarização, leva-nos a defender paradigmaticamente, para as escolas do Acre a construção de uma proposta curricular bilíngüe, flexível e sempre aberta às novas possibilidades, que deverão ser constantemente incorporadas ou transformadas, a partir das experiências reais de professores e seus assessores com as práticas educativas indígenas, nas aldeias e nos cursos de formação.

Instrumentos cotidianos de observação e reflexão sobre estas práticas curriculares e educativas indígenas devem ser criados nos trabalhos, como no Acre e em outros projetos de educação indígena brasileiros: em Rondônia, com os Suruí, Gavião, Zoró, Canoe, Tupari, através do Instituto de Antropologia e Meio Ambiente; entre os Waiãpi, no Amapá, pelo Centro de Trabalhos Indigenistas; entre os Ticuna, Amazonas, com o Centro Magüta, etc.

Entre esses instrumentos, destacam-se como de valor fundamental, para a construção dos currículos indígenas, os "diários de classe", narrativas de autoria dos professores, contando o dia-a-dia de suas práticas docentes. Tais documentos escolares vêm sendo cada vez mais requisitados pelos professores, como parte do saber a ser adquirido em cursos de formação. Vêm também sendo produzidos com sistematicidade crescente em algumas experiências educativas indígenas, em especial, no projeto acreano⁸.

⁸ O estudo de três "diários de classe" de professores Kaxinawá foi o objeto de minha dissertação de mestrado, intitulada "A construção de currículos indígenas nos diários de classe" e vem se ampliando como prática de pesquisa entre os assessores de nossa equipe de educação acreana. Todos os anos, desde 1991, os professores do Acre vêm trazendo, para nossa leitura e de outras instituições interessadas, o relato minucioso e bastante original de seu trabalho nas escolas. Este tipo de documento escolar distingue-se, qualitativamente, daqueles diários de classe burocráticos, geralmente exigidos e encomendados pelas inspetorias de ensino, por suas características estilísticas e especificidade funcional: entendidos como narrações espontâneas dos acontecimentos escolares e curriculares, escritos pelos professores em Língua Portuguesa durante ou depois das aulas, em cadernos de capa dura que lhes são entregues com esse fim, cumprem a função de registro e memória da história da escola, além de serem mecanismos intelectuais de planejamento e avaliação sobre o currículo nela em construção.

Através deste material e do currículo ali narrado, podem-se obter preciosas informações sobre o currículo de fato e o oculto em formulação nas escolas das aldeias pelos atores índios. Podem-se ler neste documento questões valiosas sobre a organização da escola indígena, como o calendário escolar, a frequência, a evasão e a classificação dos grupos de alunos, reunidos seja por séries ou níveis de conhecimento ("adiantados e atrasados"); também podem-se ler informações sobre o propriamente pedagógico, como a seleção e seqüência dos conteúdos curriculares, dos materiais e dos procedimentos didáticos utilizados pelo professor; se ele planeja com antecedência suas aulas, se ele as executa segundo uma lógica particular (e qual então seria esta lógica que permeia sua organização?); se ele utiliza mecanismos de avaliação conhecidos ou os inventa dentro de novos padrões culturais; pode-se também entender sobre formas de representação da escola e da escrita construídas por este professor: como ele relaciona o educativo escolar com a vida da comunidade e os processos educativos e culturais tradicionais; e ainda como ele envolve questões sociocomunitárias no cotidiano da sua escola. Pode-se também obter respostas sobre a valorização da cultura e da língua no currículo pelos professores e seus alunos: se é de fato bilíngüe o ensino das línguas indígenas e do português, orais e escritas, e se é intercultural a seleção e ordenação dos conteúdos e disciplinas socializadas naquela escola.

Entendo, portanto, que o incentivo à produção de tais materiais e sua leitura pelos diversos assessores da educação indígena poderão subsidiar a construção de políticas educativas e lingüísticas, em níveis local e nacional. Políticas que deverão estar pautadas em informações oriundas das escolas e do que delas vêm nascendo

como currículos diferenciados, em construção permanente, segundo as perspectivas e práticas pensadas e desenvolvidas pelos professores e seus alunos, autores e destinatários principais de toda e qualquer ação educativa indígena.

Neste sentido, evitando os passos previamente moldados, estaremos encaminhando alternativas para a construção social da escola indígena, tornando gradualmente possível a desobstrução do silêncio em língua portuguesa e a fluência e criatividade das escritas nas línguas indígenas.

Referências bibliográficas

- AQUINO, Terri. *Relatório de atividades*. Rio Branco: CPI/AC, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- CASTELO BRANCO, M. Brandão. O gentio acreano. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, v.207, 1950.
- MONTE, Nietta. *A construção de currículos indígenas nos diários de classe: estudo de caso Kaxinawá*. Niterói: UFF, 1994.
- MONTE, Nietta, OLINDA, Vera (Orgs.). *Escolas da floresta*. Rio Branco: CPI/AC, 1986.

SPYER, Márcia, GAVAZZI, Renato (Orgs.). *Geografia indígena*. Rio Branco: CPI/AC, 1992.

VIGOTSKY, L. *A formação social da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.