

# *O Papel da Educação Escolar no Processo de Domesticação das Línguas Indígenas pela Escrita\**

**Bruna Franchetto**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Este é um texto em aberto, não pretende chegar a conclusões fechadas. Trata-se de um conjunto de reflexões para um debate em torno da chamada educação indígena, em particular em torno do significado dos termos "específico e diferenciado" hoje acoplados à educação indígena e à questão lingüística, no momento em que a escolarização de grupos indígenas assume proporções nacionais. Muito do que direi é fruto de vivência pessoal, enquanto lingüista envolvida em cursos de formação de professores indígenas.

O princípio da chamada "educação bilíngüe" parece estar definitivamente consagrado no Brasil,

incluído nos textos legais, nas cartas constitucionais, refrão ou até lugar comum do bom senso indigenista, em suma, politicamente correto. Incorporando esse princípio, presente em vários países do mundo e, particularmente, das Américas, caracterizados por serem multilingues e multiculturais como o nosso, o Brasil procura firmar a imagem de uma política moderna de respeito e convivência da diversidade cultural, de um tratamento digno das minorias étnicas. Como exemplo disso, cito trechos das "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", publicação programática do Ministério da Educação/

•Comunicação apresentada na mesa-redonda "Populações Indígenas: Educação e Cidadania", durante a 47ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em São Luiz-MA, de 9 a 14 de julho de 1995.

MEC, 1994. Sob o lema "A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngüe, específica e diferenciada", a propósito da questão "Língua materna e Bilingüismo", observa-se que "as sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (o português). O monolingüismo total em língua indígena é situação transitória de comunidades indígenas nos primeiros momentos do contato".

Após tal observação, estabelecem-se os seguintes princípios de uma "educação escolar necessariamente bilíngüe":

"a) cada povo tem o direito de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito... b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua... c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações

que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas".

Mais adiante, ao falar das concepções alternativas de *curricula* escolares, a língua é definida como articuladora das visões de mundo:

"A alfabetização, no domínio da educação indígena, é entendida como um processo amplo de estabelecimento de relações com o mundo, primordialmente através da escrita e da leitura... O aluno deve perceber o que é ler e escrever e quais são as funções sociais da escrita, estabelecendo uma relação efetiva com a mesma, tornando-a uma atividade significativa... A língua funciona, portanto, como um elemento integrador ou uma mola geradora de entendimentos entre as diversas áreas do conhecimento...".

Quero chamar a atenção para o fato de que o texto mencionado, embora afirme com veemência a necessidade da "educação intercultural e bilíngüe", não assu-

me nenhum modelo de "educação bilíngüe". Trata-se de uma postura bem intencionada, porém vaga e não isenta de contradições, ao pretender ao mesmo tempo um não-comprometimento com modelos missionários — berço do princípio, da ideologia e dos métodos da "educação bilíngüe" — e a absorção sem dor de aspectos supostamente positivos da "educação bilíngüe": preservação, até resgate ou salvamento, das línguas minoritárias; tráfego em múltiplas direções de conhecimentos entre as línguas usadas fora e dentro do tempo/espço escolar; a alfabetização em língua materna (a indígena) como sendo o caminho mais eficiente e eficaz para obter o domínio da escrita; o domínio da escrita visto como "conquistada", a escrita em língua indígena como registro bem sucedido de conhecimentos ameaçados de desaparecimento etc.

Aqui está o primeiro problema: o rótulo "educação bilíngüe" abrange uma considerável diversidade de propostas e de práticas, entre as quais domina, sobretudo no Brasil, o modelo de inspiração missionária.

Lá onde a língua indígena é (ainda) viva e falada corriqueiramente — sendo para os alfabetizando a primeira língua —, a alfabetização em língua materna é o *sine qua non* da implementação da educação bilíngüe. É princípio, generalizado, adotado *apriori*, desejado e desejável, até uma imposição, etapa inicial obrigatória. Conjugam-se esforços em termos da mobilização de lingüistas assessores para o estabelecimento de ortografias e para a produção escrita de cartilhas, livros de textos etc. Vencida essa etapa, conquistada a escrita indígena, eis que, sem culpas e com o sentimento do dever cumprido, se passa ao português. Sem culpas, já que se tem a sensação de ter construído uma ponte entre os universos indígena e "nacional", utilizando línguas, de modo pacífico, sem violências. Ao mesmo tempo, tem-se a convicção de que, assim fazendo, a língua indígena foi "tombada" ou revitalizada, graças ao fato de ter envolvido os índios num processo de conscientização lingüística, algo que seria inerente à experiência da escrita.

Estou não por acaso usando expressões condicionais ao expor sucintamente as características da "educação bilíngüe" em sua versão propriamente lingüística; é que supomos que tudo isso esteja certo e aconteça, temos alguma hipótese positiva com base em alguns casos vivenciados, temos convicções de princípio; não temos, porém, até o momento, nenhum fundamento seguro, resultado de pesquisas que tenham acompanhado situações de alfabetização "bilíngüe"; às vezes, nós nos baseamos em equívocos, por não saber escutar e interpretar o que os índios dizem sobre a "alfabetização bilíngüe".

Há vozes dissonantes, as dos que acham que a "educação bilíngüe", vista como princípio ou caminho inevitável, pode ser uma falácia: são especialistas — muitas vezes envolvidos como assessores de projetos educacionais para grupos indígenas —, são índios ou as chamadas lideranças indígenas. São três os pontos fundamentais desse discurso "contra a corrente" que, me parece, vale a pena destacar aqui para estimular alguma reflexão que nos faça avançar em nossas concep-

ções e experiências de educação bilíngüe: 1) a matriz missionária; 2) a questão da autonomia ou autodeterminação; 3) as representações e expectativas indígenas a respeito da escola e da educação escolar.

Retomo as considerações de Maria Eliza Ladeira, que em 1981 escreveu um ensaio intitulado "Sobre a língua da alfabetização indígena", polêmico na época e ainda hoje exemplar de uma discussão que ferve por baixo do consenso de superfície.

### **A matriz missionária**

Quando falo de matriz missionária, quero destacar algumas características do modelo "educação bilíngüe" que me parecem difusas no Brasil: o processo é centrado na alfabetização e nele a alfabetização em língua indígena deve preceder a alfabetização em português — "deve", por razões essencialmente técnicas de eficácia na fixação do código escrito, o que tornará a segunda etapa fácil, sem percalços. A língua nativa é usada, apropriada, em dois momentos: num primeiro, é dissecada em um

inventário de sons/unidades fonológicas/letras, graças à técnica do lingüista treinado em extrair fonemas do fluxo sonoro (fluxo que não é, em si,

, como mostram os estudos do ritmo na materialidade sonora das línguas). Em seguida, a língua serve como ponte, passagem, trampolim, que lança o alfabetizando na conquista da civilização, o português. O marco missionário está nessa dupla operação de redução e assimilação. Na minha opinião, esse marco está presente mesmo nas experiências mais bem intencionadas, sem nenhuma identidade religiosa, onde se acrescenta ao discurso técnico uma argumentação política: a alfabetização em língua indígena é reforço, proteção étnica, valorização cultural etc. É difícil, sem dúvida, libertar-se do fantasma missionário, já que têm sido missionários os agentes da tarefa educacional entre os povos indígenas: os jesuítas, as muitas e diversas missões católicas, os lingüistas evangélicos etc. Como procurei mostrar em outro trabalho, há mais semelhanças entre eles todos (independentemente do credo e da afiliação institucional) do que poderíamos suspeitar quando os

comparamos à luz do uso e lugar da língua indígena na "educação escolar".

Para uma arqueologia da matriz missionária da educação bilíngüe na América Latina e no Brasil, convido à leitura do ensaio de Maria Candida Drumond Mendes Barros, publicado na revista *Em Aberto* n.63 (1994). Em resumo, percorrendo os caminhos do Summer Institute of Linguistics (SIL), missão evangélica norte-americana, pelo México, Peru e, enfim, Brasil, a autora mostra o nascimento e a difusão do modelo de educação bilíngüe que seria dominante na própria política oficial. Lembra a autora que também a noção de educação específica e diferenciada foi lançada pela primeira vez por missionários do SIL (originalmente no México). Contrariamente ao que aconteceu em outros países, a entrada do SIL no Brasil deu-se não através de programas de educação bilíngüe,

"A lei de 1972 (Portaria da FUNAI n° 75) oficializou o modelo da escola do SIL, tornando um direito o que era uma necessidade da estratégia de conversão pela tradução (de textos evangélicos). O

SIL acabou sendo não apenas a única instituição com experiência nessa área, mas, principalmente, o próprio modelo de educação bilíngüe oficializado."

Houve, também, no Brasil, uma estreita colaboração entre indigenistas lingüistas e missionários, onde o lingüista acabou se impondo como figura central, escamoteando a dupla identidade lingüista/missionário. A influência do SIL no Brasil foi exatamente em termos da concepção de um modelo de educação bilíngüe concretizado em material didático (cartilhas), formação de professores indígenas e de autores indígenas, pela produção da chamada "literatura indígena". Esta se impôs como modalidade de difusão e uso da escrita, como metabolização de tradições orais (o que em outras ocasiões chamei de infantilização de narrativas orais); para o missionário, a última fase do uso da escrita seria a capacitação na tradução, leitura e propagação da Bíblia e de textos civilizatórios. Outro aspecto importante da influência do SIL, diz ainda Barros, apoiando-se em Franchetto e Leite (1983), é o fato de ter feito vingar a concepção do lingüista como

educador; o envolvimento no trabalho de alfabetização tornou-se inevitável como desdobramento imediato do estudo de uma língua indígena. Afirma Barros:

"Em suma, a proposta de educação na língua indígena na América Latina foi uma posição compartilhada por missionários e indigenistas. Os indigenistas viram no projeto educativo bilíngüe o método mais eficiente para o ensino da língua nacional. Para os missionários, a educação bilíngüe é parte do processo de conversão, onde a alfabetização na língua indígena é condição da tarefa evangelizadora".

Pergunto-me até que ponto nós nos libertamos da matriz missionária quando falamos, programamos, atuamos na educação bilíngüe e, sobretudo, na missão alfabetizadora, em especial enquanto lingüistas.

### **A questão da autonomia ou autodeterminação e das representações e expectativas indígenas a respeito da educação escolar**

Estes dois pontos estão interligados. Os princípios de autonomia e da autodeterminação têm sido elementos norteadores de

posturas políticas "alternativas" no indigenismo e em discussões no âmbito da educação voltada aos povos indígenas. Afirma-se que devem ser esses povos os sujeitos ativos, autores e avaliadores, de seu destino e de qualquer projeto que afete sua vida. Infelizmente é o que menos acontece com os programas oficiais, gerais e generalizantes, ideados a partir de centros não poucas vezes comprometidos, mesmo indiretamente, com uma política governamental submetida a interesses anti-indígenas. Quando autonomia e autodeterminação conseguem ter alguma força, alguns pressupostos deveriam ser considerados. Se o papel do agente externo tem que se limitar ao de mediador entre as necessidades e exigências expressas pelos índios e os meios e instituições não-indígenas, é preciso que esse personagem de mediação saiba interpretar e traduzir a voz indígena com um mínimo de inteligência e competência, o que nem sempre é o caso. É preciso que, em geral, seja possível absorver a voz indígena nos programas e projetos (oficiais ou não), tornando-a opera-

cional, o que muito raramente acontece, sobretudo porque frequentemente tal voz se choca com as expectativas e os objetivos dos ideadores desses programas e projetos, muitas vezes irremediavelmente distantes dos índios e envolvidos ou marcados por posturas irremediavelmente autoritárias. É preciso, enfim, que se dimensione o que é "escolha" ou "livre escolha" por parte de um povo num dado contexto e num dado momento histórico. Como afirma Ken Hale, a possibilidade de "escolha" depende de fatores econômicos e das pressões assimilacionistas às quais o grupo é submetido, da integridade de seu território, da história peculiar do contato, entre outros fatores. Sem considerar tais elementos, falar em "escolha" se constitui numa argumentação retórica falaciosa.

Ladeira afirmava no trabalho citado anteriormente que são os índios que devem decidir quanto à língua de alfabetização. Silva e Azevedo (1995), lembrando pontos da pauta de discussões em reuniões das organizações de professores indíge-

nas, braços dos atuais movimentos políticos indígenas, ao lembrar que o modelo de escola bilíngüe não é nada novo, dizem:

"Não queremos dizer com isso que os povos indígenas não possam ler e escrever em suas línguas nativas e que possam aprender a fazer isso em suas escolas. Isto é um direito inquestionável e está assegurado pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, de 1989, e pela Constituição de 1988, em seu artigo 210. Mas o que as escolas indígenas devem ou não ensinar é matéria cuja decisão depende exclusivamente dos povos indígenas para os quais elas existem (...) A experiência acumulada de quatro séculos demonstra como programas de educação escolar indígena podem fazer estragos, quando estão sob o controle de agências não-indígenas. São os povos indígenas, através de seus mecanismos políticos tradicionais, de suas organizações, de seus professores etc, os únicos detentores do legítimo direito de decidir sobre o que deve acontecer ou não em suas escolas."

Há raros casos no Brasil para os quais podemos dizer que

vale esse apelo; talvez as escolas Tikuna ou as do Acre. Quero falar aqui de outras situações mais complexas, porque em estado inicial de introdução da escola.

No entendimento de muitos grupos parece haver uma clara distinção entre as finalidades do domínio da escrita em português, no interior de um espaço/tempo "escola" também distinto do resto da vida social, digamos, comunitária. Escutamos, não poucas vezes, declarações, para nós, "chocantes" vindas dos próprios índios: "Não queremos aprender a ler e a escrever na nossa língua, mas sim em português". Atribuímos a razão de ser de tal reivindicação ora à alienação, conseqüência de uma internalização da ideologia aculturativa mais crua, ora ao imediatismo da necessidade de ter que resolver problemas de sobrevivência, no confronto com o mundo dos brancos (exploração econômica, leis e direitos etc). Quando isso provém de lideranças influentes e experientes ou mais velhas, nosso espanto é até maior. E o que aconteceu, por exemplo, recentemente, numa reunião de diversos grupos indígenas de uma determinada área para

discutir projetos conduzidos por agências externas, com alguma participação dos índios. Entre os projetos, o de educação — em fase experimental, ou seja, incipiente — levantou um debate dramático que deixou perplexos os muito bem intencionados brancos que estavam presentes. De um lado alguns velhos se posicionaram decididamente contra a filosofia do projeto — ideado e em via de implementação por ONG, linguistas e outros especialistas, todos provenientes de universidades ou com sólida experiência no assunto FUNAI. O projeto, diga-se de passagem, é todo inspirado pelo que tem de mais "correto" em termos de uma proposta alternativa e pontual de educação específica, diferenciada, bilíngüe etc. Os velhos acusaram o projeto de ser exatamente aquilo que seus ideadores negam e recusam: algo autoritário, precário, enganoso, perigoso, para a manutenção das tradições. Na platéia, as únicas vozes que ousaram se levantar para contra-argumentar foram as dos jovens professores indígenas, ainda em processo de formação nos cursos realizados pelo projeto. Encenou-se uma oposição, uma divisão

dramática entre gerações e entre chefia tradicional e uma nova liderança. Há muitas coisas envolvidas nesse episódio. De um lado, há jogos políticos internos, dos quais os brancos pouco sabem ou que manipulam desastrosamente, instrumentalizando-os na competição encoberta entre agências indigenistas. Há, porém, dois aspectos importantes. O primeiro é o significado que assume a figura do "professor" na sociedade indígena; trata-se, sem dúvida, de um novo personagem ameaçador, detentor de um saber e de um poder decisivos no trato com os brancos, marcado, com dinheiro e mobilidade; numa sociedade indígena, tanto os chefes tradicionais, como os próprios professores, têm medo disso. O segundo aspecto é menos evidente e necessita de uma compreensão aguda: os velhos diziam que o projeto era inócuo em termos de instrumentalizar os índios para se tornarem "iguais" aos brancos e, ao mesmo tempo, perigoso, por se intrometer na vida tradicional. Para que aprender a escrever nas línguas nativas, ainda vivas em sua oralidade? Que uso pateticamente inútil se propunha para essas línguas escritas?

Que conhecimentos precários, nebulosos, até infantilizados, eram transmitidos sob o rótulo de conhecimentos indígenas filtrados por brancos e amalgamados com conhecimentos não-indígenas, nas poucas semanas dos cursos de formação de professores? O apelo dos velhos era claro e confuso, direto e contraditório: queremos o saber do branco sem perder tempo, queremos o saber do branco e para isso serve o espaço/tempo da escola, algo como "a escola enquanto instituição de branco dentro do espaço/tempo da aldeia é diferenciada e específica; mas nós não queremos um saber escolar diferenciado e específico". Aí, diferenciado e específico se tornavam sinônimos de inferior, discriminatório. Concomitantemente, devemos procurar entender a recusa de ver conteúdos tradicionais, internos, sendo incorporados e usados na escola; seria mais um caso de apropriação (os velhos falavam em "roubo"), de subtração, com destino incontrollável e conseqüências desconhecidas.

O que fazer? Persistir com o mesmo tipo de intervenção e tentar convencer os índios de que eles estão errados e nós possuímos a fór-

mula correta? Abandonar o projeto e acolher incondicionalmente a reivindicação, que se traduziria, muito provavelmente, na entrada de uma escola "branca" nos mesmos moldes das escolas municipais, com professores brancos? Há mais um problema pairando no ar: missionários evangélicos estão prontos para assumir a implementação da escola "que os índios querem"; sabemos que esses missionários estão cada vez mais procurando penetrar nas áreas indígenas através de programas educacionais, em convênios com municípios e estados.

Parece-me que é o momento de tentar uma negociação honesta e, Concomitantemente, uma revisão crítica das intenções do projeto. Por um lado, acho que é digna de respeito a exigência dos velhos líderes; o espaço/tempo da escola deve repassar com a maior seriedade e empenho possíveis os conhecimentos necessários para uma formação de cidadãos; especificidade e diferencialidade não devem formar pseudocidadãos semiletrados vagando num território culturalmente indefinido. A escola indígena deve ser uma boa escola e não o pior da pior es-

cola, dentro do padrão de qualidade do universo dos brancos.

Por outro lado, estou convencida de que precisamos manter o princípio da educação bilíngüe e intercultural; a exclusão da língua e dos conhecimentos indígenas do espaço/tempo escolar constitui, sem dúvida, uma das causas principais da agonia e morte de línguas e culturas, uma perda desastrosa para a sociodiversidade e para os movimentos políticos das minorias étnicas (com as quais o Brasil deve conviver democraticamente). Estou convencida, outrossim, que precisamos de uma maior ousadia criativa que nos liberte da matriz missionária e que trabalhe com as expectativas e representações dos índios.

Gostaria, à guisa de conclusão, de apontar alguns caminhos possíveis no âmbito da questão lingüística, a partir de minha experiência pessoal num contexto de incipiente implementação de escolas indígenas e de manutenção ainda plena das línguas e culturas nativas, apesar de observarmos o início de mudanças que devem se processar com um ritmo cada vez mais intenso. Lembro que a capacidade criativa faz sentido inclusive porque não

há projeto educacional que possa ser aplicado de modo genérico; para cada povo, cada situação, é preciso estudar, pesquisar e idear um projeto específico (aí está um sentido importante dos termos "específico e diferenciado").

Ao trabalhar com língua indígena, deveríamos definitivamente eliminar a alfabetização através de cartilhas; a escrita se introduz através de qualquer língua (português ou indígena) pela produção de unidades significativas, estimulantes, contextualizadas, de frases a textos. O problema é manter a possibilidade de passar continuamente de uma língua a outra ao escrever. O estabelecimento de uma ortografia para uma língua de tradição oral é um longo processo criativo, histórico, de idas e vindas, impasses, revisões; as letras não são apenas símbolos de sons, mas carregam valores de identidade cultural, objetos de negociação ou disputa. Esse processo de invenção de uma ortografia é algo penoso para os índios, que confrontam a escrita da língua nacional, que chega pronta e fechada, com uma característica inerente da língua do branco, com a escrita da língua indígena, uma

busca que parece nunca alcançar o ponto final. Penoso é também o processo de fixar num texto escrito a execução de um texto oral. Observei que os índios confrontavam e percebiam as diferenças entre os dois tipos de texto: podiam expressar as repetições, os paralelismos da oralidade, a sua psico-lógica? E como aceitar aquela peça escrita tão diferente em seu estilo e construção de uma peça escrita na língua do branco, aparentemente enxuta, seca, com outros encadeamentos? Acredito que a escola indígena deveram antever *locus* privilegiado para a oralidade, destronando a escrita, quando se trata do uso das línguas nativas. Pesquisar, eis uma atividade fundamental para o formador, o professor, o aluno. Formar pesquisadores de línguas e tradições orais, eis uma especificidade da escola indígena. Nos meus cursos achei bem mais interessantes, para todos, as discussões que nos levaram a penetrar no universo das estruturas da língua e a escutar boas e belas execuções de narrativas, discursos, fórmulas de cura, cantos. Alguns jovens se iniciaram na transcrição de textos gravados, trabalho árduo e cansativo, mas ótimo exer-

cício de escrita. Por fim, duas idéias vingaram como sendo projetos coletivos com algum sentido: a elaboração de dicionários e de gramáticas. Bem, os missionários, também, produziram gramáticas e dicionários; temos mais um desafio para repensar radicalmente a concepção de gramáticas e dicionários e, para isso, a lingüística atual pode instrumentalizar o assessor que se envolva nesse tipo de empreendimento e o conhecimento dos falantes, lingüistas em formação, pode desdobrar-se em formas e conteúdos, orais e/ou escritos, que, acredito, terão um retorno social e político.

Em tempo, será que tudo isso é ambicioso demais, delirante, nesse Brasil de fim de milênio?

#### Referências bibliográficas

- BARROS, M. Cândida Drumond Mendes. Educação bilíngüe, lingüística e missionários. *Em Aberto*, Brasília, v. 13, n.63, p. 18-37, jul./set. 1994.
- FRANCHETTO, B. *Ideologias e práticas da educação para índios: os instrumentos da integração*. (ms).

FRANCHETTO, B., LEITE, Yonne. *A concepção dos lingüistas*. Campinas: IEL: Ed. da UNICAMP, 1983. (Cadernos de estudos lingüísticos, 4).

HALE, Ken. *On the human value of local languages*, (ms).

LADEIRA, ME. Sobre a língua de alfabetização indígena. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO (Org).

*A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SILVA, MF. da, AZEVEDO, MM. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy L. da, GRUPIONT, Luis DB. (Orgs). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1995.