

Lengua indígena: lengua extranjera en tierra indígena

Wilmar da Rocha D'Angelis*

Resumen

A pesar de las reiteradas manifestaciones y instrucciones al respecto del valor de las lenguas indígenas y sobre la importancia de la enseñanza en lengua materna, sea en documentos oficiales del gobierno brasileño, sea en artículos, declaraciones y propuestas firmadas por maestros indígenas o por pesquisadores no indígenas, el hecho es que en la mayor parte de los programas educacionales en comunidades indígenas de Brasil el espacio destinado a la lengua autóctona es muy semejante a lo que acostumbramos encontrar para una lengua extranjera en la escuela nacional.

Como a menudo los maestros indígenas demuestran tener convicción en la necesidad de valorizar y fortalecer sus lenguas propias, y son – ellos mismos – hablantes nativos de sus lenguas, las preguntas que se plantean son: ¿Por cuales razones las escuelas indígenas siguen restringiendo el espacio de la lengua autóctona? ¿Es posible que los maestros indígenas de hecho estén creyentes de las potencialidades y en el futuro de su lengua materna? Y, por fin, ¿Serán las presiones de la burocracia o de maestros no-indígenas en la escuela indígena lo que impide la experimentación de programas auténticamente bilingües?

Palabras clave: *Lenguas Indígenas; Lengua de Enseñanza; Educación y Pueblos Indígenas*

Abstract

Despite the repeated demonstrations and instructions about the value of indigenous languages and the importance of education in mother tongue, whether in official documents of the Brazilian government, whether in articles, statements and proposals signed by indigenous teachers or non-indigenous researchers, the fact is that in the most educational programs in indigenous communities in Brazil the space for the native language is very similar to that usually found for a foreign language in the national school. As indigenous teachers often prove to have belief in the need to value and strengthen their own languages, and are - themselves - native speakers of that, the questions that arise are: Why reasons indigenous schools continue to restrict the space of the native language? Is it possible that Indian teachers are indeed believers in the potential and future of their mother tongue? And finally, will the pressures of bureaucracy, or pressures from non-indigenous teachers in the indigenous schools, which prevents the practice of programs authentically bilingual?

* Professor Doutor do Departamento de Lingüística, no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil). Líder do grupo de pesquisa “Conhecimento de Línguas Indígenas Brasileiras na relação Universidade & Sociedade”. E-mail: wdangelis@gmail.com. Trabajo presentado en la Mesa 20. Lingüística y Antropología: los hablantes de “otras” lenguas desde una perspectiva antropológica. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM. Posadas, Agosto de 2008.

Keywords: *Indigenous Languages; Teaching Language; Education and Indigenous Societies*

Fecha de recepción: Diciembre 2008 · Fecha de aprobación: Septiembre 2009

Antecedentes

Até a década de 1970 não se conheceram experiências de educação escolar em comunidades indígenas no Brasil que não fossem aquelas pautadas pelos objetivos e interesses dos não-índios, da “salvação das almas indígenas” à “integração dos índios à comunhão nacional”.

Nos dois séculos e meio iniciais da colonização portuguesa as únicas experiências de educação escolar entre indígenas, em território hoje brasileiro, foram aquelas conduzidas por religiosos católicos, no interesse do seu projeto missionário. Em geral destinavam-se a um público restrito, de crianças e adolescentes escolhidos para auxiliares do processo catequético. O único objetivo dessas escolas era melhorar e ampliar os instrumentos de conversão e catequese, com o fim de garantir -na ótica colonialista missionária - a “salvação das almas” dos indígenas.

Com a edição do Diretório Pombalino, em 1757, abriu-se espaço a uma escola laica. Seus objetivos eram a integração dos índios, e não das comunidades indígenas. A meta fundamental era mesmo eliminar as comunidades indígenas como grupos diferenciados dentro do espaço colonial português, incentivando e favorecendo a miscigenação e eliminando os fatores de diferenciação, a começar pelas línguas indígenas, então praticamente proibidas. Ao espaço legal criado pelo Diretório Pombalino não correspondeu, de fato, uma prática educacional ampla, tanto em termos de quantidade de escolas (ou “classes de primeiras letras”) em aldeamentos, quanto em duração. Com muita frequência, a classe de primeiras letras no aldeamento atendia a uma população mista de índios e não-índios (esses, filhos de colonos introduzidos nas terras do aldeamento). Destaque-se, a propósito, a seguinte passagem do Diretório, referente às línguas indígenas:

Sempre foi maxima inalteravelmente praticada em todas as Naçoens, que conquistáraõ novos Dominios, introduzir logo nos Póvos conquistados o seu proprio idiõma, por ser indisputavel, que este he hum dos meios mais efficazes para desterrar dos Póvos rusticos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiencia, que ao mesmo passo, que se introduz nelles o uso da lingua do Principe que os conquistou, se lhes radica tambem o affecto, a veneraçãõ, e a obediencia ao mesmo Principe. Observando pois todas as Naçoens polidas do Mundo este prudente, e solido systema, nesta Conquista [leia-se: nas terras do Brasil] se praticou tanto pelo contrario, que só cuidáraõ os primeiros Conquistadores estabelecer nella o uso da Lingua, que chamarãõ geral; invençãõ verdadeiramente abominavel, e diabólica, para que privados os Indios de todos aquelles meios, que os podiaõ civilizar, permanecessem na rustica, e barbara sujeiçãõ, em que até agora se conservávaõ. Para desterrar este perniciosissimo abuso, será hum dos principaes cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Povoaçõens o uso da Lingua Portugueza, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem ás Escólas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de instrucçãõ nesta materia, usem da Lingua

*propria das suas Naçoens, ou da chamada geral; mas unicamente da Portugueza...*¹

Um novo Diretório para o funcionamento dos aldeamentos indígenas foi promulgado pelo Governo Imperial brasileiro em 1845 (Decreto nº 426/1845), quase um século depois do Pombalino, e não divergia muito daquele em suas orientações acerca do oferecimento de “primeiras letras”. Os aldeamentos oficiais criados (ou mantidos) no Império eram mais importantes, talvez, como garantia de alguns cargos (como os de Diretor e Capelão do Aldeamento) do que de assistência aos índios. Ao lado da existência de Diretores efetivamente abnegados, em muitos lugares o cargo de Diretor de Índios era ocupado por um fazendeiro da região que, ele próprio, roubara ou vinha a roubar terras indígenas. Em outros lugares os Diretores nomeados eram padres capuchinhos italianos, acolhidos com certos privilégios pelo Império (que tinha o catolicismo como religião oficial), que se ocupavam mais em garantir o bom funcionamento de uma estrutura colonial que lhes amparasse no meio de território “selvagem”. Os índios abrangidos pela missão, submetidos à estrutura instalada, viviam uma rotina colonial que o missionário não vislumbrava ver alterada, qualquer que fosse o horizonte temporal que imaginasse. Nessa perspectiva de “eternidade” da missão, a educação escolar para os índios não se colocava como necessária ou relevante, e os poucos índios que, aí, foram alfabetizados, freqüentaram classes que mais de orientavam para os filhos dos colonos do que para eles.

Seguiu-se a proclamação da República (1889), pelos militares de orientação positivista, com a conseqüente separação do Estado e da Igreja, e um debate intenso sobre a criação de uma “catequese leiga”, dirigida pelo Estado, para os índios². Nesse debate, a Igreja Católica desfiava seus supostos feitos históricos missionários como demonstração de sua multissecular “preocupação” com os índios e, igualmente, sua multissecular experiência no campo da catequese. O que a Igreja não tinha a mostrar -particularmente no que se refere ao século XIX e início do século XX- era um comprometimento e real ação em defesa da vida das sociedades indígenas. E justamente a sobrevivência dessas sociedades e o respeito aos seus modos de vida (e à sua “evolução” natural - na visão positivista) foram os pontos decisivos para a criação de um sentimento nacional em favor de sua proteção pelo Estado leigo, culminando com a criação do SPI – Serviço de Proteção aos Índios, em 1910.

O respeito à “evolução” natural das sociedades indígenas não era incompatível, para o SPI, com o fornecimento dos meios de “aprimoramento” dessas sociedades, desde que feito de forma branda e sem imposições. As concepções de “progresso” e de “evolução cultural” eram centrais no modo de ver o mundo dos positivistas (e revolucionárias, naquele contexto político e social do Brasil de fins do século XIX). Da perspectiva positivista, integrar os indígenas à sociedade nacional brasileira era -ao contrário do que pode parecer, quando se lê fatos do passado com olhos do presente- uma forma de não discriminar, e se fundava numa perspectiva simpática aos índios. Pouco mais de duas décadas depois de sua criação, o SPI já não correspondia às concepções positivistas,

¹ *Directorio...* p. 166. Veja-se o interessante paralelo da passagem transcrita com o seguinte trecho da *Instrucción* do governador de Buenos Aires, Don Francisco de Paula Bucareli y Úrsula, do ano de 1768: “Para conseguir civilizar perfectamente a estas gentes (...) es la base fundamental el introducir en estos pueblos el uso de nuestro propio idioma. (...) Habrá en todos los pueblos una escuela para la educación de los niños pequeños (...): en ellas se les ha de enseñar la doctrina cristiana, a leer, escribir y contar en nuestro idioma (...) y no se permitirá que los muchachos hablen la lengua guaraní durante el tiempo que asistan a sus distribuciones” (apud Gandulfo, 2007:35).

² No século XIX e início do século XX, “catequese” tornou-se sinônimo de “aldeamento e assistência” aos índios, não significando proselitismo religioso. No Império, ainda que a religião oficial fosse o Catolicismo, muitos aldeamentos contavam apenas com um Diretor leigo.

porque a maioria dos companheiros de primeira hora de Rondon (o militar brasileiro convidado a criar e organizar o SPI) já não se encontrava no órgão, e a direção da política indigenista já não se pautava pelos princípios deles.

Salvo raras exceções, o SPI foi se tornando o representante da visão mais preconceituosa e senso-comum da sociedade brasileira a respeito dos índios, encarados como atraso ao progresso e improdutivos. Torná-los “cidadãos produtivos” e apropriar-se das riquezas de suas terras para o “bem” da “sociedade regional” tornaram-se divisas do órgão, a partir de meados dos anos 40 até sua extinção, em meados dos anos 60. Escolas de primeiras séries (1ª a 4ª), de perfil integracionista, tornaram-se comuns por iniciativa do SPI, em terras indígenas, nesse período. A extinção do SPI e sua substituição pela FUNAI em 1967, não alteraram esse quadro e essa visão integracionista.

Ao lado da existência das escolas do Estado, em diversas outras comunidades indígenas criaram-se ou mantiveram-se escolas de missões católicas e evangélicas, todas elas combinando, agora, uma perspectiva proselitista aliada a uma perspectiva integracionista. Por esse motivo, tanto as escolas do SPI quanto as escolas missionárias eram escolas monolíngües, alfabetizando e ensinando apenas em língua portuguesa.

Ligeira alteração nesse quadro histórico acontece na década de 1970, pela introdução de um tipo de ensino bilíngüe, em algumas sociedades indígenas no Brasil (especialmente Kaingang, Terena e Karajá) por acordo da FUNAI com o Summer Institute of Linguistics (SIL). O SIL é, reconhecidamente, um disfarce de um empreendimento evangélico proselitista, preconceituoso com respeito aos valores e tradições das culturas indígenas. O ensino bilíngüe que então se introduziu em diversas comunidades indígenas não representou qualquer alteração na perspectiva integracionista, antes o contrário. Tratava-se de uma forma de apressar o processo integracionista em sociedades indígenas ainda bastante conservadas lingüisticamente. O modelo de bilingüismo adotado, conhecido por “bilingüismo de transição” ou “bilingüismo de substituição”, em lugar de levar a um fortalecimento da língua minoritária resulta, ao contrário, em freqüente abandono da língua pelas gerações mais jovens. Pode-se dizer, sem medo de errar, que os programas bilíngües introduzidos pelo SIL foram mais prejudiciais às sociedades e línguas indígenas do que o ensino integracionista monolíngüe do SPI e FUNAI até então (cf. D’Angelis, 2008).

Marco programático e legal

Na década de 1970 surgem, no Brasil, as primeiras experiências indigenistas alternativas às práticas oficiais. No campo da educação escolar, inicia-se ali efetivamente a primeira e mais duradoura experiência alternativa: a Escola Tapirapé, resultado de reiterada solicitação dos indígenas, finalmente atendida por uma equipe da Prelazia de São Félix do Araguaia (MT). Outras experiências se iniciaram na mesma década, a maioria pouco duradouras. De todo modo, os contatos entre os responsáveis pelas distintas experiências abre espaço para a criação de uma consciência indigenista mais esclarecida sobre o tema. Aos poucos, os indígenas igualmente vão assumindo essas reflexões, os problemas e críticas por elas levantados e, aos poucos, o ainda incipiente movimento indígena no Brasil vai incorporando o tema à suas questões e pautas fundamentais.

Todo esse processo levou a que o tema da educação indígena também comparecesse na pauta de reivindicações do movimento indígena e indigenista no processo de negociação da Constituinte de 1988. Finalmente, a nova Constituição Brasileira estabeleceu:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

E, especificamente sobre a educação escolar, definiu:

Art. 210.

§ 2.º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Na verdade, saudada como grande conquista, a formulação do Art. 210 da Constituição é um tímido avanço. Não se reconheceu, na Constituição, nem o caráter pluriétnico da sociedade brasileira, nem sua condição de país multilíngüe. E não se garantiu, às etnias originárias do país, seu direito a definir a língua a utilizar em seus programas de ensino escolar: a Constituição é taxativa quanto à obrigatoriedade do Português, mas diz assegurar às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas.

Meia década depois da promulgação da Constituição, o Ministério da Educação produz e divulga suas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena (1993), em que se afirma com ênfase que o ensino escolar em comunidades indígenas deve ser *específico e diferenciado*, e se defende a alfabetização em língua materna.

Segue-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei nº 9.394/96) da educação brasileira, aprovada no Congresso Nacional em 1996, que também propugna pelo ensino diferenciado e reafirma a garantia constitucional acerca do uso escolar das línguas indígenas.

Finalmente, em 1998 o MEC publica seu Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEIs), produzido com participação ativa de muitos consultores de educação escolar indígenas, especialistas de várias áreas. Os RCNEIs mantêm e reforçam o discurso do “ensino diferenciado” e, no tocante às línguas, igualmente destaca a importância da alfabetização na língua materna e o valor do ensino bilíngüe.

É à luz ou ao largo desses marcos legais e doutrinários que se têm realizado educação escolar em comunidades indígenas no Brasil.

A língua indígena: língua estrangeira em terra indígena

Salvo raras e mais que honrosas exceções, a realidade nas escolas indígenas do Rio Grande do Sul ao Amazonas, do Mato Grosso do Sul ao Acre, do Mato Grosso ao Maranhão, é de línguas indígenas operando como língua estrangeira na própria terra indígena³.

O paralelo com *língua estrangeira* não parece adequado, à primeira vista, pelo fato de que, em muitas das comunidades indígenas que se enquadram na análise aqui proposta, a alfabetização (ou um arremedo disso) é realizada em língua indígena. No entanto, e lamentavelmente, na esmagadora maioria das escolas indígenas em que se faz alfabetização em língua materna, o modelo de escola que efetivamente funciona é o do bilingüismo de transição (ou substituição), que já mencionamos acima, a respeito dos programas bilíngües do Summer.

Nesses casos, a alfabetização é tarefa do professor indígena (o professor bilíngüe), que se encarrega das turmas ingressantes na escola, normalmente nos dois primeiros anos (ou séries) do ensino fundamental. São comunidades em que as crianças chegam à idade escolar com nenhum ou muito pouco conhecimento da língua portuguesa. E, se escolas

³ Há mais de uma década acompanho a realidade da educação escolar indígena nos Estados do Sul do Brasil, e a situação aqui caracterizada se inspira fortemente nessa realidade. Mantenho contato com indígenas e formadores em várias outras regiões e, com eles, tomo informações acerca do ensino escolar em outras partes. Em 2008, porém, tive oportunidade de trabalhar demoradamente, pessoalmente, em três Estados diferentes, sobre problemas de ensino bilíngüe: Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Acre. Nos três encontrei realidades semelhantes.

organizadas nos moldes de programas bilíngües de transição já são prejudiciais às línguas minoritárias, pior é o caso de muitas escolas indígenas brasileiras nas quais, além de um modelo nocivo à língua indígena, não se conta com profissionais indígenas efetivamente qualificados ou minimamente assessorados para realizar, de fato, a alfabetização em língua materna. Nessas escolas -que não são poucas- o que ocorre é um arremedo de alfabetização nos dois primeiros anos escolares, em língua indígena, e apenas no terceiro ano, quando entregues a um professor não-índio, a maioria daquelas crianças ingressantes é finalmente alfabetizada, mas em português⁴.

O resultado bastante conhecido, infelizmente, por todo o país, é de um fracasso gritante da educação escolar em um número incontável de comunidades indígenas. Os níveis de repetência e as taxas de evasão escolar costumam ser altíssimos, já na própria escola da comunidade, muitas vezes mascarados por um sistema de “progressão automática” legal ou informalmente institucionalizado⁵. O peso desse fracasso escolar não tem recaído sobre os professores indígenas nem sobre as direções das escolas, mas é suportado exclusivamente pelas crianças indígenas que experienciam essa educação escolar. Sobre elas apenas recai a pecha de incompetência, falta de inteligência, incapacidade e suas conseqüências. Em recente avaliação do governo brasileiro acerca do ensino fundamental (para o Índice Brasileiro de Educação Básica - IDEB), as escolas indígenas ficaram muitíssimo abaixo da média nacional (mesmo com certa maquiagem e mascaramento de dados), e isso só contribui ao preconceito contra essas sociedades.

Mesmo quando consideramos a situação em que as crianças são realmente alfabetizadas em língua indígena nas duas séries iniciais do ensino escolar, o que queremos destacar aqui é o que ocorre com a língua indígena nas séries seguintes. A partir do 3º ano, é comum que um professor não-índio seja responsável pela turma e a língua indígena seja “ministrada” pelo professor (indígena) bilíngüe em uma disciplina de 3 horas semanais (ou, 3 vezes por semana). Essa situação se perpetua pelas séries seguintes, indo do 3º ao 9º ano do ensino fundamental⁶.

Cabe, por isso, a esse tipo de ensino, a caracterização que fez Carolina Gandulfo do debate a respeito da “inclusão” do Guarani no ensino escolar em Misiones (Argentina):

No se diferencia en estos debates la lengua enseñada de la lengua de enseñanza. Se presupone -en principio- que la inclusión del guaraní será como lengua enseñada, así como se enseña una lengua extranjera. (Gandulfo, 2007:41).

⁴ Deixo de referir, no texto, à situação absurda, mas real (que, até onde sei, felizmente, é minoritária) de escolas em comunidades indígenas em que um professor não-índio, monolíngüe em português, dá aulas (e “alfabetiza”) crianças monolíngües em língua indígena.

⁵ A “progressão automática”, saudada como “novidade positiva” ou “avanço pedagógico”, foi adotada em alguns estados brasileiros (São Paulo é o exemplo mais marcante). Por ela, não se reprovam os alunos que não atingem os “objetivos” propostos para o ensino escolar em cada ano, mesmo no campo da alfabetização. O resultado é que os níveis de repetência desaparecem, e o “rendimento escolar” parece melhorar, mas na prática resulta na existência hoje (e São Paulo é o melhor exemplo) de alunos praticamente analfabetos concluindo o ensino fundamental e ingressando no ensino médio. Em muitas escolas indígenas, mesmo em Estados nos quais não se adota oficialmente uma “progressão automática”, esse tipo de prática tem sido adotado pelos professores para mascarar o fracasso escolar. Em muitas escolas não-índias igualmente se tem usado dele quando há metas a serem cumpridas que pesam sobre a direção da escola se não atingidas.

⁶ O Ensino Fundamental no Brasil durava oito anos até recentemente, sendo agora estendido, nacionalmente, para nove séries.

Essa é, de fato, a questão central que tenho debatido e para a qual tenho insistentemente alertado os professores indígenas com os quais sou chamado a interagir: não se trata de ensinar a língua indígena, mas se tomá-la como língua de instrução.

Não bastasse essa situação evidentemente desfavorável à língua indígena, somam-se dois agravantes a esse tratamento da língua indígena como língua estrangeira: (i) não existência de livros de leitura e de disciplinas variadas, na língua indígena; (ii) não existência de um planejamento lingüístico adequado e programas específicos para o desenvolvimento das aulas de língua materna para as diferentes séries.

A primeira falta tem sérias conseqüências para a representação que a criança e o jovem indígena fazem da língua de sua comunidade. Alfabetizar-se na língua materna e, depois disso, não encontrar utilidade ou ocasião relevante para uso dessa habilidade, tem o poder de marcar negativamente, com muita força, a imagem da língua indígena para os próprios falantes nativos. Em contrapartida, tão logo alfabetizada em língua portuguesa a criança descobre incontáveis usos, possibilidades e ocasiões de letramento em que essa habilidade se mostra valiosa, e isso apenas reforça o prestígio da língua majoritária.

A segunda falta confirma e reforça a “inutilidade” da escrita em língua indígena, porque não lhe apresenta um lugar ou uso social relevante e porque não contribui para a construção de uma representação positiva da língua perante as novas gerações. Salvo poucas exceções, as “aulas de língua indígena”, nessas escolas, a partir da 3ª série (e até os anos finais do ensino fundamental) limitam-se à produção genérica de textos, intitulada “redação” (prática comum, também, no mau ensino de Português em grande parte das escolas) -e, eventualmente, cópias de textos-, não incluem uma reflexão efetivamente lingüística sobre a língua (um discurso metalingüístico), e raramente se debruçam sobre atividades epilingüísticas, sua prática ou alguma reflexão sobre elas⁷. Portanto, trata-se de um “ensino” que não se ocupa efetivamente de desenvolver a competência lingüística dos falantes em língua indígena, nas modalidades oral e escrita, e igualmente não contribui ao desenvolvimento da própria língua, suas potencialidades expressivas e sua necessária modernização.

Há, no entanto, ainda uma segunda maneira pela qual a língua indígena se torna ou é tratada como “língua estrangeira” em uma escola indígena. E, infelizmente, trata-se de uma situação não tão incomum: é a situação em que uma parte, talvez, das crianças ingressantes na escola, efetivamente já seja monolíngüe em português, mas a maior parte seja de falantes nativos da língua indígena, com variados graus de compreensão ou domínio do português. Em situações como essa, não é raro que a avaliação feita pela escola – por sua direção, sua coordenação pedagógica ou sua maioria docente (particularmente quando essa maioria é de professores não-índios) – conclua que “mesmo as crianças que falam a língua indígena, também sabem português” e, por essa razão, decide-se que o Português é a língua que melhor atende ao conjunto do público alvo do ensino. Em alguns casos extremos, afirma-se (contra todas as evidências) que as crianças todas falam “mais português”, embora “algumas falem melhor” em língua indígena⁸. Dado esse diagnóstico ideologicamente instruído, o lugar da língua indígena nessa escola será sempre o da “segunda língua”, mas segundo as formas de ensino já indicadas acima, similar ao ensino de língua estrangeira nas demais escolas públicas.

⁷ Adotamos aqui a distinção difundida por João Wanderley Geraldi (1991) entre atividades que se fazem com a língua (lingüísticas), sobre a língua (epilingüísticas) e a respeito da língua (metalingüísticas).

⁸ Reconhecer que uma criança “fale melhor” sua língua indígena do que fala português, é até possível ouvir-se, por parte das burocracias escolares. Mas jamais se ouvirá, nesse mesmo meio, que crianças indígenas “se expressam melhor” em língua indígena do que em português, simplesmente porque, do ponto de vista etnocêntrico, não há sentido em se falar de “expressividade” em língua indígena. O “expressar-se” diz respeito, nessa concepção, a fazer-se ouvir, e isso não parece fazer sentido, se não se estiver tratando de uso da “língua nacional”.

O paralelo com a “língua estrangeira”, aqui proposto, é mais propriamente com o ensino escolar de língua estrangeira no Brasil. De modo geral, trata-se de um ensino que se “resolve” em duas ou três aulas semanais, fora das quais não há outra atividade escolar na mencionada língua. Se tal língua for o inglês, o estudante ainda terá diversas oportunidades extra-classe de apreciar o emprego prestigiado dessa língua e observá-la em uso em situações socialmente relevantes (na televisão, na rua, no emprego, nos computadores e internet). Se a língua estrangeira for outra, como o espanhol, o francês ou o alemão, essas situações extra-classe são muitíssimo menos numerosas, e o contato do estudante com a língua estrangeira realmente fica limitado às duas ou três horas semanais. As semelhanças, no entanto, param aí. No caso da língua estrangeira europeia ou asiática, as aulas colocarão o aluno em contato com um discurso gramatical que, ainda que normativo, não deixa de apresentar-se como um discurso metalingüístico, revelando a complexidade da língua em questão. No caso das línguas indígenas, até isso falta para compor uma imagem minimamente positiva da língua materna.

O que é preciso fazer

O que é preciso fazer é instaurar programas de educação escolar bilíngües de manutenção e fortalecimento das línguas minoritárias.

A primeira condição para isso, no entanto, é que os professores indígenas acreditem, efetivamente, nas potencialidades comunicativas e no desenvolvimento presente e futuro de suas línguas maternas. Infelizmente, essa tem sido uma falha comum nos cursos de formação de professores indígenas, mesmo quando assessorados por lingüistas. Isso se reflete, aliás, na ausência do tema nas reflexões teóricas ou nos trabalhos em que lingüistas tratam de suas experiências na formação de professores indígenas⁹.

Ainda a respeito dos professores indígenas, porém, não se trata apenas de que creiam nas potencialidades e futuro de suas línguas: é indispensável que os educadores indígenas tenham real apreço por sua língua materna e uma atitude efetivamente positiva face a elas. Uma pergunta que pode ser esclarecedora disso, por exemplo, é: quantos professores indígenas se apresentam usando seu nome indígena? e quantos deles dão nomes indígenas a seus filhos?

É necessário romper, também, com uma associação “natural” entre língua portuguesa e escrita, e entre língua portuguesa e ensino, associação presente na representação mental que os próprios professores indígenas muitas vezes fazem acerca da escrita e do ensino escolar, em razão de sua experiência pessoal. Há, portanto, também um aspecto de ideologia lingüística envolvido no problema, que é também um aspecto raramente tomado em conta nos cursos de formação de professores índios.

Uma das perguntas que se levantou, de início, foi sobre se há responsabilidade da burocracia ou dos professores não-indígenas pelo tratamento da língua indígena na escola. Ora, os agentes externos – ou seja, a burocracia do Estado (os Inspectores ou Supervisores regionais de ensino, os setores da Secretaria de Educação afetos à educação escolar indígena) e os professores não-índios porventura atuantes na(s) escola(s) indígena(s), inclusive missionários –, na esmagadora maioria dos casos, são agentes que vêem a língua indígena como “língua estrangeira”. Em outras palavras, vêem a presença da língua indígena na escola (e o ensino bilíngüe, quando é o caso) como um problema a mais do (ou

⁹ Vale registrar que, embora o número de lingüistas que atuam em programas de formação de professores indígenas no Brasil seja consideravelmente grande (contam-se em dezenas, em todo caso), é baixíssimo o número de textos, artigos ou apresentações em congresso que refletem suas práticas, o que parece sugerir que, para um bom número deles, essa é uma atividade menor, às vezes apenas subsidiária, às vezes vista apenas como uma oportunidade de colher dados lingüísticos ou de “fazer média” para manter o acesso às comunidades e seus informantes.

para o) ensino escolar¹⁰. Está envolvido, aqui, um componente ideológico nem um pouco desprezível; esses agentes, em sua maior parte, compartilham as valorações dominantes acerca das línguas indígenas (e seus falantes)¹¹. Ademais, não sendo falantes das línguas indígenas presentes nas comunidades em cujos programas de educação escolar interferem, esses agentes vêem a realidade lingüística ‘naturalizada’ na qual “o português é a língua”, em todos os usos e sentidos. Tais pessoas não conseguem distinguir o significado de uma língua indígena em um programa de educação escolar, do ensino de uma língua estrangeira na escola comum. Ou melhor, e corrigindo o que acabamos de afirmar: para tais agentes, o ensino do Inglês como língua estrangeira tem mais significado, valor e “futuro” do que o ensino da língua indígena. Por isso, se pode dizer que não distinguem o significado da presença da língua indígena na escola indígena, do ensino de uma língua estrangeira menos prestigiada como o Russo ou o Islandês¹².

No caso, pois, dos agentes externos acima mencionados, seria indispensável pensar (e agir) em sua formação, contando com profissionais qualificados. Infelizmente, a tendência em muitas Secretarias de Educação é julgar que tudo se pode fazer com os recursos próprios e locais (afinal, qualquer um sabe o suficiente para lidar com educação para índios – embora essa não seja uma frase que se diga, mas nisso se acredita). Isso, no entanto, será sempre insuficiente, seja porque muitas secretarias jamais reconhecerão a incompetência dos seus próprios quadros, seja porque há muita rotatividade nesse campo, em razão das alternâncias políticas na condução do Poder Executivo. Desse modo, apenas um forte movimento indígena, politizado e disposto a construir programas de educação escolar indígena com autonomia, poderá tirar das burocracias incompetentes o poder que elas se arrogam. Infelizmente, me parece, esse movimento indígena crítico e autônomo também está longe de concretizar-se, para grande parte dos povos indígenas no Brasil.

Por fim, uma última observação: se a escola é estrangeira, mesmo a língua materna soará como estrangeira para as crianças indígenas. Ou seja, a língua indígena também pode ser instrumentalizada para – como um “Cavalo de Tróia” – atacar as concepções e valores indígenas desde dentro. Como saber se sua escola é, ela própria, “estrangeira”? Pense nessa escola e busque responder qual você crê – dentre as duas formulações a seguir – que é a frase que melhor revelaria ou estaria mais de acordo com o “sentimento” de uma criança que nela estuda¹³:

¹⁰ É ilustrativo o episódio registrado por Gandulfo (2007, p. 40 – nota 3) a respeito da maneira como a questão era vista, em certo momento, no Ministério de Educação da Província de Misiones (Argentina). Diz o relato: *una de las técnicas del Ministerio [de Educação] de Nación relató la siguiente anécdota en el marco de la mesa de Educación del Congreso Argentino de Antropología Social, realizado en Villa Giardino, en mayo del mismo año [2004]. Ella había sido la encargada de llamar por teléfono a todos los ministerios de educación de las provincias, para pedirles, que se tenían experiencias de educación bilingüe, mandaran información acerca de las mismas, porque desde Nación se estaba intentando una sistematización general. La contestación que recibió del otro lado del teléfono fue: “acá no tenemos ese problema”.*

¹¹ É preciso não esquecer que uma língua jamais é avaliada (ou discriminada) senão em razão do *status* dos seus falantes. Não é o modo como as pessoas falam que as faz serem avaliadas de uma ou outra maneira; é, ao contrário, a avaliação que sofrem as pessoas, que faz com que se avaliem suas línguas (ou falares) de uma ou outra maneira.

¹² O sentido de “menos prestigiada”, usado aqui para línguas como o Russo e o Islandês, diz respeito ao contexto do Brasil, onde são prestigiadas, como língua estrangeira, para efeitos de ensino, o Inglês, o Espanhol, o Japonês, o Alemão, o Francês e o Italiano, principalmente. Não se trata de juízo de valor, mas de constatação, baseada no número de escolas de idiomas que existem e em suas ofertas de cursos de línguas.

¹³ Assuma que você (como nós) está interpretando os sentimentos das crianças, que não é, jamais, tão criticamente consciente.

(a) *essa é a nossa escola, onde aprendemos a conhecer e valorizar os conhecimentos, as tradições, a história, a língua e os valores da nossa comunidade*

(b) *essa é uma escola dos brancos, onde a gente estuda para progredir e ser alguém na vida*

Se a escolha lhe puser em dúvida, a conclusão é que sua escola (ou a escola que você está avaliando) é ainda uma escola estrangeira. Nesses casos, não basta pensar o que fazer com a língua indígena na escola; é preciso repensar a escola inteira.

Para concluir: os falantes

O que motivou a reflexão conduzida neste texto foi o interesse em pensar, sem dicotomias, a situação das línguas indígenas e de seus falantes. A situação aqui caracterizada, da língua indígena estrangeira em sua própria terra, tem implicações e conseqüências bastante negativas:

1. a representação negativa de sua própria língua materna, que se cria ou reforça na criança indígena.

2. o impacto negativo dessa representação negativa na auto-estima e auto-confiança das crianças e jovens indígenas.

3. o fracasso escolar conseqüente, muito comum, e suas conseqüências – ainda uma vez – para a auto-imagem dos falantes indígenas e para a imagem que fazem de sua língua.

4. um estranhamento dos próprios falantes em relação à sua língua (e cultura, se a escola é estrangeira), que lhes acarreta um sentimento de desenraizamento, que os torna mais suscetíveis de adesão à cultura e valores da sociedade dominante. E, com freqüência, os leva a abandonar sua língua ou, pelo menos, envergonhar-se dela fora de suas aldeias.

Tudo isso nos leva a concluir que um programa de educação escolar indígena, em sociedades falantes de uma língua indígena, exige muito mais conhecimento e esforço do que as singelas intenções a que muitas vezes se resumem as palavras “ensino diferenciado” e “educação bilíngüe e intercultural” inscritas nos projetos pedagógicos e nos projetos com que muitas entidades justificam sua busca de recursos no exterior.

Referências Bibliográficas

Constituição da República Federativa do Brasil

1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm.

D'Angelis, Wilmar R.

2008. “Educação escolar e ameaças à sobrevivência das línguas indígenas no Brasil Meridional”. IX Brazilian Studies Association, New Orleans, USA, mar 2008. <http://sitemason.vanderbilt.edu/files/kKG5KU/DAngelis%20Wilmar.doc>

Cunha, Manuela C.da

1992. *Legislação Indigenista no Século XIX*. São Paulo: Ed. da USP, Comissão Pró-Índio SP. PP. 191-199

Moreira Neto, Carlos A.

1988. *Índios da Amazônia, de maioria a minoria (1750-1850)*. Petrópolis: Vozes. Pp. 165-207.

Gandulfo, Carolina

2007. *Entiendo pelo no hablo. El guaraní “acorrentinado” en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.

Geraldi, João Wanderley

1991. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Lei N° 9.394/96

1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>.

Mec/Sef

1998. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

Política Nacional de Educação Escolar Indígena.

1993. Brasília: MEC, SEF (Cadernos Educação Básica. Série Institucional, 2).