

# A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação intercultural bilíngüe\*

Marcus Maia\*\*

**Resumo:** o artigo discute diferentes micro-políticas de preservação e revitalização lingüísticas a serem adotadas em programas de formação de professores indígenas, exemplificando algumas dessas micro-políticas com base em propostas da equipe de línguas do Projeto do 3º Grau Indígena.

**Palavras-chave:** educação inter-cultural bilíngüe; perda de línguas; revitalização lingüística.

**Abstract:** The article discusses micro-policies of language preservation and revitalization to be adopted in programmes for the preparation of indigenous teachers, illustrating some of these micro-policies with proposals from the language team from the "Indigenous High School Project".

**Key words:** intercultural education; bilingual education; language loss; linguistic revitalization.

\* Este artigo é uma versão revista da conferência proferida pelo autor durante o VII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilíngüe, realizado em Cochabamba, Bolívia, entre os dias 1 e 4 de outubro de 2006. Algumas das seções do artigo são adaptadas de Maia (no prelo).

\*\* Professor adjunto de Lingüística da UFRJ (Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Faculdade de Letras), Doutor em Lingüística pela University of Southern California, USC (1994). Pós-doutorado em Processamento da Linguagem na City University of New York - CUNY (2004). Coordenador do grupo de pesquisa Laboratório de Psicolingüística Experimental - LAPEX (UFRJ/CNPq).  
maia@ufrj.br

Em importante estudo sobre a revitalização de línguas, Hinton (2001) lembra que há hoje, no mundo, cerca de 250 nações, onde se falam em torno de 6.000 línguas. A imensa desproporção entre o número de países e o de línguas indica que apenas uma minoria das línguas do mundo pode ser caracterizada como língua de governo, de comércio, de educação ou, ainda, de comunicação mais ampla. A globalização dos valores econômicos, sociais e culturais, impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico, acaba por impor um nivelamento ou absorção das populações minoritárias periféricas pelos grupos majoritários hegemônicos. Nessas circunstâncias, a grande maioria das línguas faladas atualmente no mundo está, de fato, ameaçada de extinção. Assim como ocorre com muitas espécies de plantas e animais, há milhares de línguas humanas sob a ameaça de extinção, embora o grande público, cada vez mais sensível às questões ecológicas, ainda não tenha atentado devidamente para a extinção lingüística. Entretanto, pelo menos entre os lingüistas, parece haver um amplo consenso de que a diversidade lingüística do planeta vem sendo crescentemente ameaçada.

O Atlas das Línguas do Mundo, publicado por cientistas britânicos em 1994, constata o declínio vertiginoso das cerca de 6.000 línguas que, calcula-se, ainda sejam faladas no mundo hoje, projetando que dentro de apenas um século, metade dessas línguas já terá se tornado extinta. Prevê, também, o Atlas, que dessas 3.000 línguas sobreviventes, cerca de 2/3, aproximadamente 2.000 línguas, entrarão em processo inexorável de desaparecimento no século subsequente. Outras avaliações são ainda mais dramáticas, conferindo à questão da morte das línguas, contornos de verdadeira tragédia. O estudo *Ethnologue: línguas do mundo*, feito por Grimes em 2000, indica que 96% das línguas são faladas por cerca de 4% da população do mundo e que apenas 4% das línguas são faladas por 96% da população mundial, ou seja, 96% das línguas têm um número extremamente reduzido de falantes, estando, por isso, todas, ameaçadas de extinção. Um dos estudos mais citados sobre a perda lingüística, o de Krauss (1992), prevê que até 90% das línguas do mundo estarão mortas ou moribundas dentro dos próximos cem anos. Restariam, então, apenas cerca de 600 línguas ainda vivas após a extinção de aproximadamente 5.400 línguas já no fim do primeiro século do terceiro milênio.

Os dados referentes ao Brasil não nos permitem contestar estas previsões funestas. Rodrigues (1993), por exemplo, estima que se falavam no Brasil, em 1500, na época da Descoberta, quase 1300 línguas diferentes, havendo mais de 1100 sido extintas desde essa data. Há hoje no Brasil, apenas cerca de 180 línguas, faladas por uma população de

700.000 pessoas. Estas línguas sobreviventes, conforme avalia Franchetto (2004), seriam todas minoritárias e em perigo de extinção.

A preservação e a revitalização de línguas demanda procedimentos complexos que viabilizem a formulação e a implementação de políticas públicas afirmativas no sentido de garantir a institucionalização de práticas sociais que valorizem, divulguem e ampliem o uso de uma língua minoritária, não apenas no âmbito de seus usuários, mas também no contexto mais amplo da sociedade majoritária. Nesse sentido, pode-se pensar a questão da perda da diversidade lingüística e da sua possível remediação a partir de diferentes angulações teóricas e práticas. Neste artigo, procuraremos focar o tema de um ponto de vista que tem sido denominado de ecologia da linguagem, tentando também pensá-lo no quadro da educação inter-cultural bilíngüe. Além disso, refletiremos no texto, necessariamente, nossa experiência pessoal ao longo de anos de trabalho com a etnia Karajá e, também, como consultor e docente, desde 2001, no Projeto do 3º Grau Indígena (UNEMAT/SEDUC-MT/FUNAI), o primeiro programa de formação de professores indígenas em nível superior, no Brasil. Dessa forma, em consonância com a cultura ecológica do “pense global, aja local”, adotamos aqui, explicitamente, a perspectiva de refletir sobre micro-políticas de preservação e revitalização lingüísticas. A pergunta que tentamos responder é, portanto, a seguinte: de que forma pode-se contribuir para a tarefa de preservação e revitalização lingüísticas nos cursos superiores de formação de professores, tendo como quadro de referência a ecologia da linguagem? Procuraremos, assim, colocar em discussão, no artigo, algumas questões ecolingüísticas, a nosso ver, importantes de serem consideradas em cursos de formação de professores indígenas, algumas das quais têm sido experimentadas por nós nos programas em que temos atuado.

O termo **ecologia da linguagem** foi utilizado pela primeira vez em um estudo do lingüista norte-americano Einar Haugen, na década de 1970. Haugen propôs que a nova disciplina, também denominada **ecolingüística**, estude as relações entre “uma dada língua e seu ambiente”, reunindo sob um recorte mais abrangente e integrado questões tradicionalmente investigadas pela sociolingüística, psicolingüística e lingüística aplicada. Para a ecolingüística, o ambiente de uma língua é constituído tanto pela sociedade na qual a língua funciona como meio de comunicação, quanto pelo contexto de suas interações com outras línguas e faculdades cognitivas, nas mentes dos falantes. Haugen também enfatiza a reciprocidade da relação entre língua e ambiente: além da importância de se descrever o contexto social e psicológico em que a língua se encontra, é fundamental investigar os seus efeitos sobre a língua.

Além de ampliar o sentido do termo ambiente, ao adotar a metáfora ecológica, a nova disciplina permite redimensionar holisticamente aspectos da investigação lingüística que podem, assim, ser melhor compreendidos. Como as espécies, as línguas nascem, desenvolvem-se, transformam-se, perdendo certos traços e adquirindo outros e, eventualmente, por diferentes razões, podem entrar em extinção. Como as espécies, as línguas mantêm contato entre si, estabelecendo diferentes tipos de relação, da simbiose à predação. Um aspecto particularmente interessante da ecolingüística é a analogia com o movimento ecológico que, além da descrição e análise do seu objeto de estudo, coloca em relevo a importância da **atitude** de engajamento ativo e cooperativo em questões prementes, como a extinção das espécies; no caso, as línguas vivas ameaçadas de desaparecimento.

É certo que o termo **línguas ameaçadas de extinção** foi inspirado pela perda de diversidade biológica que vem ameaçando os diferentes ecossistemas do planeta, principalmente nas últimas décadas. A degradação do meio ambiente natural tem avançado rapidamente em escala global, trazendo conseqüências diretas, em maior ou menor grau, para a qualidade de vida das sociedades humanas em todos os continentes. Obviamente, não se trata de estabelecer uma correlação determinística simplista entre a degradação dos ecossistemas naturais e a perda da diversidade lingüística, uma vez que mesmo em regiões cujo grau de diversidade de espécies animais e vegetais é relativamente baixo, pode-se encontrar grande diversidade lingüística. Além disso, a comparação das línguas com organismos biológicos não é exatamente nova, remontando, pelo menos, ao século XIX e deve ser, realmente, tomada com certo cuidado.

De qualquer forma, os indicadores sobre a perda de línguas no mundo são, como vimos, de fato, preocupantes, tornando relevante, pelo menos nesse sentido, a analogia com a perda das espécies naturais: uma vez extinta uma espécie animal ou vegetal, não há como recuperá-la. Do mesmo modo se uma língua deixa de ser falada, sua recuperação é difícil, se não impossível. A questão que naturalmente se impõe ao se exercer uma reflexão sobre esses quadros de projeções verdadeiramente apocalípticas sobre o futuro das culturas e línguas ditas minoritárias no mundo é a de saber se é viável encontrarem-se alternativas que desconfirmem ou permitam evitar a realização de prognósticos tão desalentadores. Proceda-se, inicialmente, a uma avaliação da *causa mortis*, o fator ou conjunto de fatores responsáveis pela ameaça de extinção que paira potencialmente sobre milhares de línguas no mundo, incluindo as

menos de duas centenas de línguas brasileiras. Trata-se, assim, de determinar-se por que uma língua morre. A resposta é imediata: **uma língua morre porque deixa de ser falada**. O que nos remete logicamente a uma próxima questão: por que uma língua deixa de ser falada? Excetuando-se os casos mais extremos, mas infelizmente não tão raros, em que o genocídio físico e cultural das populações minoritárias impõe a aniquilação violenta da língua falada por esses grupos, pode-se diagnosticar que a morte de uma língua é, mais freqüentemente, um processo gradual, crônico, causado por uma conjunção de fatores previsíveis que se agravam ao longo do tempo, ao invés de uma morte súbita e inesperada. Embora diversificados, tais fatores produzem um mesmo resultado: a assimilação pelos falantes da desvalorização preconceituosa de sua cultura e língua pela sociedade hegemônica. Esta introjeção do preconceito resulta no progressivo desuso da língua minoritária à medida que seus falantes deixam de valorizar as funções para as quais a língua tem sido tradicionalmente empregada e, por outro lado, também não se sentem motivados a ampliar os seus domínios de uso.

Passemos, em seguida, a examinar uma agenda ecolingüística que poderia nos oferecer recursos para avaliarmos melhor as possibilidades de ação local em programas de educação indígena, no sentido de desenvolvermos micro-políticas de preservação e revitalização lingüísticas que possam, de fato, ser levadas a efeito, se quisermos nos integrar em um movimento cooperativo em prol da sobrevivência das línguas ameaçadas de extinção. Por mais que se mobilizem políticas lingüísticas, educacionais ou culturais a favor da preservação de línguas minoritárias, estas terão, de fato, chances reduzidas de sobrevivência em um mundo globalizado, a menos que a população de falantes valorize e seja firme na decisão de mantê-las, garantindo a sua transmissão regular às novas gerações. Atitudes afirmativas, apoiadas em micro-políticas de preservação, podem obter resultados surpreendentemente eficazes, promovendo a auto-estima e contribuindo para garantir a sobrevivência das línguas minoritárias.

Um primeiro tópico fundamental a ser trabalhado no âmbito de um programa de formação de professores indígenas é a compreensão adequada da natureza da linguagem humana e das línguas que dela resultam. A proposta que temos feito sobre essa questão fundamental inclui aspectos do programa de pesquisa que tem sido denominado de **Biolingüística** (cf. Jenkins, 2000). Entendida como produto da faculdade ou órgão da linguagem, uma língua é, antes de mais nada, parte da dotação biológica da espécie humana. Esta abordagem vem permitindo um grande avanço na investigação lingüística ao longo de meio século, desde

a sua proposição inicial pelo lingüista Noam Chomsky, na década de 1950. Além de adequada explicativamente, a proposta biolingüística oferece o melhor argumento contra a visão preconceituosa que propõe diferenças qualitativas entre as línguas (e.g. “dialetos primitivos” versus “línguas de civilização”) - as línguas têm como ponto de partida uma mesma gramática universal, são todas produtos do mesmo cérebro humano.

A equipe de línguas<sup>1</sup> do projeto do 3º Grau Indígena optou pela proposta pedagógica do professor pesquisador, procurando desenvolver a capacidade de questionamento metódico dos professores, com vistas a capacitá-los a compreender o fenômeno da linguagem como uma competência mental universal que se manifesta por meio de várias línguas (cf. Franchetto et alii, 2002). Nesse sentido, os professores indígenas, totalizando duzentas pessoas, originárias de 36 etnias, falantes de 28 línguas, foram sempre estimulados a desenvolver uma reflexão crítica sobre os conceitos fundamentais da lingüística contemporânea, aplicando-os na análise de suas línguas, que são compreendidas, não como fenômenos exóticos, mas como sistemas plenamente relacionados a princípios universais da linguagem.

Os fundamentos teóricos da Biolingüística fornecem o quadro de referência conceptual que permite ao professor indígena pensar de forma integrada sobre dois problemas que, segundo Chomsky (1986), constituem as questões filosóficas mais importantes: o problema de Platão e o problema de Orwell.

O Problema de Platão pode ser expresso pela pergunta: “Como podemos saber tanto, se temos tão poucas evidências?”. Ou seja, se ninguém nos ensina sistematicamente noções importantíssimas e essenciais para o manejo da linguagem, como é que podemos adquirir uma língua? A resposta, como vimos, é que sabemos tanto porque já nascemos sabendo. Obviamente, não é que já nascemos sabendo falar português ou inglês ou Xavante ou Karajá. Já nascemos com uma espécie de instinto lingüístico: princípios universais que se aplicam a qualquer uma das línguas humanas. E é por isso que temos a capacidade de adquirir qualquer uma dessas línguas, de maneira tão rápida e uniforme. Seja qual for a língua, em torno de um ano de idade, falamos palavras isoladas; em torno de um ano e meio, começamos a juntar palavras e com cerca de três, quatro anos, já adquirimos, basicamente, a gramática da língua. Claro que aprendemos novas palavras e, mesmo, construções gramaticais ao longo de toda a nossa vida, mas a aquisição das estruturas fundamentais se dá de maneira muito semelhante para todos os seres humanos, não importando sua raça, classe social, nacionalidade, gênero, etc.

O Problema de *Orwell* foi assim nomeado por causa do escritor inglês *George Orwell*, que escreveu livros como “A Revolução dos Bichos”, em que os animais se revoltam contra um fazendeiro que os oprime, mas acabam reproduzindo uma sociedade em que os animais também oprimem uns aos outros. O Problema de *Orwell* é expresso por Chomsky pela pergunta: “Como podemos saber tão pouco se temos tantas evidências?”. O que Chomsky quer dizer é que, embora tenhamos tantas informações através de livros, jornais, rádio, televisão, internet, etc., ainda somos manipulados e levados a acreditar em certos pontos de vista, em prejuízo de outros. Chomsky diz que o problema fundamental da cognição é, de fato, o problema de Platão, mas que, se não considerarmos o problema de *Orwell*, corremos o risco de viver em um mundo em que nossos pensamentos e opiniões sejam totalmente manipulados. Por isso, é importante que o problema de *Orwell* seja abordado, principalmente, no nível universitário, quando queremos desenvolver plenamente o pensamento crítico, a capacidade de questionar, de investigar criativamente os fenômenos e não apenas assimilar passivamente conteúdos pré-estabelecidos.

Ao pensar sobre esses problemas, os professores Xavante, no primeiro ano do Projeto do 3º Grau Indígena, reuniram-se durante toda uma manhã, em verdadeiro conclave, debatendo em sua língua sobre que termos na língua Xavante poderiam expressar os conceitos de linguagem e língua sobre os quais se refletia naquela sessão. Ali estavam 60 professores índios usando a sua língua para pensar a sua língua. Foi uma experiência emocionante, inesquecível, acompanhar aquele debate em língua Xavante, ao longo de várias horas, para, finalmente, receber deles as duas palavras que, consensualmente, indicavam esses conceitos fundamentais: *damreme tsiró* “linguagem” e *damreme dzé* “língua”. Creio que a alegria genuína que sentimos todos, naquele momento marcante, ao vermos nascer novas palavras, confirma que a tarefa de revitalização lingüística não é apenas a de buscar preservar o que já existe, mas também a de criar o novo. Experiência semelhante foi revivida por nós, anos depois, ao ler a monografia de conclusão de curso do professor Woubedu Karajá, denominada “A Invasão do Português nas Aldeias Karajá”, em que se analisa a influência da língua portuguesa sobre o Karajá em diversos planos de organização lingüística – a pronúncia, a estrutura da frase, o vocabulário. Em seguida, o professor apresenta uma interessantíssima proposta de política lingüística a ser desenvolvida nas escolas Karajá – a de se criarem neologismos baseados em vocábulos Karajá já existentes, evitando-se empréstimos diretos do português. A proposta é formulada como uma pesquisa a ser desenvolvida nas escolas indígenas,

prevendo a vinda de diferentes membros da comunidade às escolas, e inclui muitos exemplos, tal como o neologismo *ireheorybena* “objeto de fala ao longe”, ao invés de *xelulá*, para referir-se ao aparelho de telefone celular, agora comum nas aldeias.

Durante os cinco anos do programa de Línguas, Artes e Literaturas do Projeto do 3º Grau Indígena pesquisamos em grupo, com a participação ativa dos professores indígenas, os subsistemas em que, geralmente, se descrevem os sistemas lingüísticos. O estudo das estruturas fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, consideradas em seus aspectos gerais e particulares, deve permitir o desenvolvimento de percepções adequadas sobre as línguas, fornecendo as bases teóricas e metodológicas para a sua descrição e análise. Se pretendemos preservar as línguas, cumpre, antes de mais nada, conhecer detalhadamente as suas estruturas. O estudo científico das línguas é uma etapa fundamental para a sua documentação por meio de gramáticas, dicionários, além de subsidiar a elaboração de materiais pedagógicos, tais como cartilhas, livros de leitura, etc., que poderão contribuir decisivamente para o seu ensino, divulgação e valorização, ou seja, para a sua preservação e revitalização.

Além do estudo sincrônico das línguas, procuramos desenvolver com os professores o conhecimento das classificações genéticas e tipológicas das línguas, que fornecem dados importantes que interagem dinamicamente com a sua descrição e análise: tanto o estudo descritivo subsidia o estudo comparativo, quanto o estudo comparativo permite corrigir e refinar o estudo descritivo. Novamente, tais estudos são fundamentais para o ensino e preservação das línguas.

Naturalmente, também o uso das línguas deve ser objeto de estudo cuidadoso em qualquer programa ecolingüístico de preservação e revitalização de línguas. É preciso conhecer seus domínios de uso – quem fala o quê a quem, quando, onde e como. É preciso estabelecer com critérios dialetológicos e geolingüísticos quais são e onde estão as variantes geográficas das línguas, seus diversos falares regionais. Da mesma forma, o estabelecimento de suas variantes diastráticas, diacrônicas e diafásicas – seus gêneros de fala, seus jargões e gírias, seus socioletos e registros, seus neologismos e arcaísmos, é condição essencial para se conhecer e avaliar a vitalidade das línguas e suas possíveis áreas de perda.

No âmbito do Projeto do 3º Grau Indígena, temos também desenvolvido uma proposta de dicionário enciclopédico que tem o potencial de integrar de forma sistemática, não só os conhecimentos especificamente

sobre a linguagem, mas também outros etno-conhecimentos, parte importante das línguas e culturas indígenas. Embora um resultado material ainda não tenha sido publicado, a nossa proposta a esse respeito foi a de se constituírem, ao longo dos cinco anos em que se desenvolveu o trabalho com as primeiras turmas formadas pelo projeto, bancos de dados lexicais, indexando itens vocabulares das diferentes línguas. A ênfase na produção dessas bases de dados recaiu sobre o seu processo de elaboração pelos alunos que, orientados pelos professores do 3º grau, puderam coletar, definir, transcrever, traduzir, comparar e analisar os verbetes, passando a dominar não apenas os seus conteúdos, mas também todas as fases do processo de dicionarização e informatização. Nesta fase inicial, os verbetes podem incluir as seguintes informações: entrada lexical na ortografia de cada língua, transcrição fonética, transcrição fonêmica, categoria gramatical, termo equivalente ou definição em português, definição na língua indígena, sinônimos, variantes dialetais, informações sobre contextos de uso, gêneros de fala, exemplos e ilustrações. Essas bases poderiam vir a se tornar verdadeiros dicionários enciclopédicos, incluindo quadros sistemáticos de classificação, fotografias e desenhos de diferentes aspectos das culturas indígenas, tais como fauna e flora, artes e artefatos, cerâmica, cestaria, plumária, objetos rituais, máscaras, padrões de pintura corporal, jogos, etc., bem como coleções de mitos e cantos, com tradução livre e interlinear, além de um registro de biografias, fatos históricos, aldeias passadas e presentes, sítios históricos, etc. Os materiais produzidos poderão ser levados para as aldeias, servindo de material didático suplementar para as escolas. Por outro lado, atividades escolares e de pesquisa nas aldeias poderão ser planejadas, de modo que as crianças indígenas, bem como anciãos, lideranças e outros membros das comunidades possam também participar da construção dos verbetes, sendo consultados pelos professores a respeito de diferentes aspectos, tais como, sua melhor conceituação, sinônimos, registros ortográficos, variantes de pronúncia, representações iconográficas, etc. Assim, um projeto como esse é, potencialmente, uma forma extremamente eficaz de micro-política de preservação e revitalização lingüísticas, incentivando a atuação dos alunos como pesquisadores, estimulando o envolvimento das comunidades indígenas nas atividades educacionais, além de poder vir a contribuir efetivamente para a documentação, preservação e revitalização dos etno-conhecimentos sobre a língua, a história e a cultura de cada sociedade indígena.

Além disso, projetos dessa natureza, construídos ativamente por membros de sociedades indígenas, com o apoio de instituições universitárias e de pesquisas têm também um valor adicional para a preservação

e a revitalização das línguas indígenas. Como foi-me lembrado, certa vez, pelo professor indígena, Ijoraro Karajá, da aldeia de Sta. Isabel do Morro, na Ilha do Bananal, o desenvolvimento de materiais sobre as línguas indígenas, tais como gramáticas, dicionários, enciclopédias, CD-ROMs, tem uma importância fundamental também para a educação dos não-índios que convivem com as populações indígenas, principalmente aqueles residentes nas cidades mais próximas das aldeias. O preconceito de que os indígenas brasileiros são alvo por parte de muitos brasileiros não indígenas é, sem dúvida, um dos fatores responsáveis pelo desprestígio, enfraquecimento e desaparecimento de muitas línguas indígenas no Brasil. Ijoraro lembrava que o preconceito costuma decorrer da ignorância dos não índios sobre os índios e instava sempre os lingüistas e antropólogos que visitavam a sua aldeia a atuarem junto aos municípios vizinhos, no sentido de educarem essas populações a respeito da cultura e da língua indígena, exercitando, sem dúvida, uma ação importante de micro-política lingüística.

Durante viagens de pesquisa a aldeias Karajá do Norte ou Xambioá, costumo discutir com anciãos, lideranças, professores e alunos, a situação de perda da língua nessa área em relação a aldeias em que a língua e a cultura Karajá encontram-se ainda fortes. Considero essas discussões uma forma de micro-política lingüística que, por vezes, tem resultados surpreendentes. Em uma dessas visitas dirigi-me em língua Karajá a algumas crianças da aldeia que me olharam surpresos e acabaram afirmando não conhecer o “índio”. Foi interessante notar que, durante a minha temporada na aldeia, quando continuei sempre a exercitar o meu conhecimento da língua indígena, passei a ser freqüentemente procurado por grupos de crianças e jovens, que vinham me mostrar palavras e frases que conheciam e também testar o meu entendimento delas. Os mesmos meninos que haviam inicialmente demonstrado sentir vergonha de falar Karajá, dizendo-me nem conhecer “aquela gíria”, pois eram constantemente importunados pelos não índios das cidades próximas se utilizassem a língua indígena, assediavam-me agora, revelando um conhecimento latente do Karajá muito maior do que eles próprios pareciam supor! Divertiam-se em demonstrar àquele *tori* (o não índio, na língua Karajá) que valorizava e tentava usar a língua Karajá que, na verdade, conheciam, sim, a língua indígena. Vários pais também vieram me relatar sua grande surpresa por verem as crianças curiosas, perguntando e se expressando em Karajá, não só pronunciando palavras e frases inteiras, como até ensaiando diálogos e narrativas tradicionais. Posteriormente, em uma reunião na escola, indagamos porque “brincadeiras”

bem recebidas como a que eu vinha fazendo com a criançada, usando a língua Karajá, não poderiam vir a ser, também, parte das atividades escolares. Resposta dos professores indígenas: havia currículos e programas a cumprir, matérias pré-estabelecidas a dar, livros a ensinar... Mas, a escola indígena não deve ser diferenciada e de qualidade?

As escolas indígenas devem, a meu ver, diferenciarem-se, também, no sentido de superar uma prática muito comum – a de reproduzirem acriticamente os procedimentos pedagógicos e a visão de língua e de gramática predominantes na escola tradicional não indígena. Muitos materiais sobre as línguas indígenas em uso nas escolas das aldeias foram desenvolvidos por missionários, de acordo com a tradição da gramática normativa. Do ponto de vista científico, o adequado é que os gramáticos apenas registrem as formas lingüísticas que observam em uma comunidade, sem ditar regras e sem escolher as formas que acham mais “certas” ou mais “bonitas”. Na verdade, essa perspectiva valorativa, conhecida como normativismo ou **prescritivismo**, não deixa de ser mais uma faceta do problema de *Orwell*, que discutimos acima. Impõem-se regras com a finalidade de controle social. De fato, muitas vezes, os professores de língua perdem-se nesta confusão: priorizam o ensino de regras, ao invés de buscar desenvolver mais plenamente o saber lingüístico, a criatividade verbal dos falantes. A gramática normativa afasta-se, portanto, do saber interior intuitivo do falante que, adestrado em regras que não reconhece como parte de sua competência natural, afasta-se do estudo das línguas, deixando de ampliar a sua capacidade de compreender e expressar a sua experiência do mundo, nos múltiplos aspectos que ela comporta. Muitas vezes, esse ensino excessivamente normativista, acaba por bloquear a competência lingüística natural, para reforçar uma gramática artificial que não corresponde às formas lingüísticas realmente usadas na comunidade. Frequentemente, os professores de língua são vistos como os guardiões das supostas “verdades” do idioma, aqueles que podem transmitir o que é “certo” e o que é “errado” falar ou escrever. Aqueles que aceitam esta perspectiva, estão prescrevendo normas e regras que, de fato, pouco (ou nada) contribuem para o desenvolvimento das capacidades de expressão e de comunicação dos alunos. As normas são variáveis e o que é considerado “certo” hoje, poderá não sê-lo amanhã, assim como muitas formas que já foram vistas como “certas” ontem, já não o são mais hoje em dia. Por isso, na corrente que contesta o prescritivismo, muitos educadores, tal como Oliveira Lima, sugerem que um caminho alternativo é a educação pela inteligência. Em vez de despejar sobre os alunos conteúdos ultrapassados, o professor de línguas

pode provocar a imaginação, o raciocínio, a capacidade de resolver problemas. Podemos, para resumir, caracterizar os dois tipos de ensino. Cada um dos dois dá uma resposta diferente à pergunta: “Para quê ensinamos língua na escola?”

### **Ensino Prescritivo**

“Diga isso, não diga aquilo”

Este é o lema do ensino prescritivo, que propõe (ou impõe) que a criança troque seus hábitos lingüísticos espontâneos por outros que a escola considera corretos.

O ensino prescritivo é convencional, abrange a fala e a escrita. Na escrita, há prescrições que impedem a transferência dos modelos da língua oral para a escrita. Deveriam as crianças ter liberdade para escrever tal como falam? Há divergência de opiniões. Uma idéia seria deixar que as crianças escrevam, inicialmente, seus próprios padrões orais e, em uma segunda etapa, ensinam-se os padrões consagrados na escrita. Um ponto a considerar é que, se o ensino prescritivo ocupar muito tempo da aula, o aluno terá uma falsa imagem da natureza da linguagem humana. Acabará pensando que a linguagem não passa de um conjunto de regras e normas, muitas vezes, desprovidas de coerência, que devem ser aceitas sem discussão e, mesmo, sem compreensão.

### **Ensino Descritivo**

“Existe isso e existe aquilo”

É o lema do ensino descritivo, que mostra diferentes aspectos (variantes) do uso lingüístico, sem procurar impor um desses aspectos como o único válido, ou como o melhor, mas buscando relacionar cada variante a uma situação específica.

O Professor Gama Kury compara este tipo de ensino de língua à aprendizagem do uso do vestuário. Ninguém vai de terno e gravata à praia, tomar banho de mar, assim como não é adequado vestir apenas um calção de banho em um dia muito frio. Não há uma única roupa “certa” para se usar, da mesma forma que não há apenas uma forma certa de falar e de escrever.

O ideal seria, então, que as pessoas conhecessem muitas possibilidades de expressão e que desenvolvessem a sua sensibilidade para avaliar qual delas seria a mais adequada em cada situação da vida. O ensino

**descritivo** tem natureza científica, isto é, procura despertar nos alunos a capacidade de fazer observações, generalizações, sobre os fatos lingüísticos, sem aceitar passivamente regras que não entende.

Esta perspectiva parece óbvia, mas infelizmente a atitude prescritivista ainda é muito generalizada e precisa ser superada se quisermos que as diferentes línguas e dialetos possam conviver em situações estáveis de bilingüismo com diglossia, evitando a aniquilação de uma língua por outra. A percepção de que há uma variante lingüística “certa” é tão equivocada em termos lingüísticos como a idéia muito difundida de que há línguas superiores e línguas primitivas. Embora, obviamente, haja diferenças estruturais entre as línguas, não existe base científica para se afirmar que uma língua é intrinsecamente mais desenvolvida ou mais completa do que qualquer outra. Todas as línguas têm uma gramática complexa que permite que seus falantes as utilizem com diferentes finalidades, satisfazendo suas necessidades psicológicas e sociais eficientemente. Se uma língua ou uma variante de uma mesma língua se torna mais “prestigiada” por uma comunidade do que outra, isso não decorre de diferenças entre suas propriedades gramaticais, mas de fatores políticos, econômicos ou sociais. Assim, a afirmação de que uma língua é uma “gíria”, ou um “dialeto primitivo” menos desenvolvido do que outra é equivocada e revela, apenas, a ignorância e o preconceito de quem a faz.

A experiência ao longo de vários anos em programas de educação indígena tem me convencido não só da importância pedagógica, mas também da urgência política de se proceder ao redimensionamento de conceitos fundamentais que restabeleçam um substrato teórico adequado para se pensar, com clareza, questões lingüísticas, de modo a contribuir não só com a descrição e análise das línguas indígenas, mas também com a sua preservação e revitalização. Embora muitos conceitos inadequados sobre a linguagem e as línguas estejam, de fato, disseminados, a falta de correção dessas noções é ainda mais dramática para as populações indígenas que, por assim dizer, estão “sofrendo na pele” (ou seria mais adequado dizer também na carne e na alma?), aqui e agora, as conseqüências da introjeção do preconceito, acabando por assumir, eles próprios, que suas línguas são “gírias” ou “dialetos primitivos”, manejados por “ignorantes analfabetos” que cumpre “tentar civilizar”, como já ouvi de professores não índios, atuando em cidades próximas a aldeias Karajá. Preconceitos decorrentes – em última análise – de distorções conceituais profundas que, se não foram elaboradas na própria escola tradicional, deixaram, no mínimo, de ser corrigidas por ela.

Naturalmente, além das várias questões examinadas até aqui neste artigo, diversas outras dinâmicas diferenciadas “extra-curriculares” podem oferecer contribuições importantes para fazer avançar problemas práticos de grande relevância para a preservação lingüística como, por exemplo, a escrita nas línguas indígenas e as suas ortografias. Quando existentes, os sistemas ortográficos das línguas indígenas foram, freqüentemente, estabelecidos por lingüistas não índios, missionários, agentes governamentais com competência variável no que diz respeito às técnicas lingüísticas. De qualquer forma, é muito raro que a sociedade indígena em si tenha tido uma participação ativa no estabelecimento da ortografia de sua própria língua. Nesse sentido, em cursos de formação de professores em nível superior podem-se desenvolver oficinas para estimular a reflexão sobre os sistemas ortográficos existentes. É importante, sempre, nesses seminários, considerar-se que o estabelecimento e reforma de ortografias não é uma tarefa apenas lingüística, pois envolve vários outros fatores de natureza social, política, econômica. Por outro lado, a análise de sistemas ortográficos pode ser extremamente interessante para promover a reflexão sobre um amplo conjunto de questões gramaticais e sociolingüísticas pertinentes para subsidiar uma política indígena sobre a sua língua. Por exemplo, no âmbito do programa do 3º Grau Indígena, uma questão ortográfica específica da língua Xavante permitiu que desenvolvêssemos uma reflexão muito produtiva sobre diferentes fatores lingüísticos que poderiam explicar um determinado problema de falta de correspondência entre a letra e o som.

O debate se desenvolveu com a participação intensa da turma de professores Xavante que se constituiu em verdadeira “Academia Xavante de Letras” para defender com entusiasmo seus pontos de vista. Demonstramos preliminarmente que a falta de correspondência letra/som ocorre em todos os sistemas ortográficos. Por exemplo, em português o som [s] pode ser grafado com as letras s, c, ss, xc, ç. Por outro lado, a letra s pode registrar diferentes sons, tais como, [s], [z], [š], [ž]. O problema em tela, que já vinha sendo objeto de discussões nas escolas Xavante há tempos, dizia respeito ao uso dos dígrafos ts e dz para registrar, respectivamente, os sons [s] e [z]. A ortografia Xavante foi elaborada por lingüistas missionários do Instituto Lingüístico de Verão, sem participação ativa da etnia. Levantamos em conjunto com os professores Xavante, uma série de hipóteses para procurar analisar a falta de correspondência entre as letras e os sons. Como costuma ocorrer com questões ortográficas, havia uma polêmica intensa em torno dessa ortografia, alguns Xavante adotando uma postura mais tradicionalista, outros uma postura refor-

mista. Pensamos que o papel da Lingüística nesses casos é o de subsidiar o debate, de modo a estabelecer parâmetros que permitam a melhor caracterização da questão. Em conjunto com a turma de professores Xavante, procuramos, assim, organizar o debate, estabelecendo fatos e formulando hipóteses, conforme detalhado a seguir:

- 1) Inicialmente, procuramos rever as classificações articulatórias das consoantes e vogais Xavante. Ensaíamos em conjunto com a turma uma análise fonêmica, procurando pares mínimos ou suspeitos, para verificar se a diferença era fonêmica ou se se tratavam de alofones.
- 2) Feita uma primeira análise fonêmica, com participação ativa do grupo, procuramos verificar a distribuição dos sons em diferentes contextos fonéticos, tais como, início de palavra, posição inter-vocálica, diante de certas vogais, etc.
- 3) Em seguida, procuramos verificar, aproveitando a presença de Xavantes de diferentes aldeias, se os sons eram específicos de algum dialeto regional do Xavante. Esta pesquisa foi especialmente interessante, contando com a participação entusiasmada do grupo, chegando a transcender o escopo inicial (os sons s e z), para a construção de um amplo painel de diferenças regionais da língua.
- 4) Em uma etapa seguinte, procuramos verificar se os sons eram específicos de variantes etárias do Xavante, o que também levantou outras diferenças de natureza diacrônica, além de produzir digressões interessantíssimas sobre jargões, gírias, vocabulários especiais, rituais.
- 5) A variação diastrática foi, então, considerada, no que diz respeito a gêneros de fala, cantos, linguagem do homem e da mulher, dos defensores, dos chefes, etc.

Obviamente, não chegamos a nenhuma reforma ortográfica instantânea. Nem era esse o objetivo da proposta. Como procuramos argumentar neste artigo, mais importante do que a chegada a uma decisão normativa, é o percurso de sua discussão. Como se vê, pôde-se pensar uma questão lingüística, explorando-se suas diferentes angulações analíticas, com a participação intensa dos professores indígenas, buscando exercitar, justamente, o desenvolvimento metalingüístico da equipe de professores, que encontrou, mesmo, prazer lúdico na exploração da sua própria língua. Considerando-se a capacidade de agente multiplicador de cada um dos professores, pode-se acreditar que a reflexão prazerosa sobre as línguas indígenas constitua, sem dúvida, micro-política eficaz para a sua preservação e revitalização.

## Notas

<sup>1</sup> Além do autor do presente artigo, a equipe foi constituída pelas professoras Bruna Franchetto (MN-UFRJ), Luciana Storto (USP), Filomena Sândalo (Unicamp), com a colaboração de Mara Santos (UFRJ), Rosana Costa de Oliveira (UFRJ), Jaqueline França (UFRJ) e Ubiray Rezende (UFRJ).

## Referências

CHOMSKY, Noam. *Logical structure of linguistic theory (LSLT)*. Ms. Parts of 1956 revision published in New York: Plenum, 1975, and Chicago: University of Chicago Press, 1985 [1955].

\_\_\_\_\_. *Knowledge of language, its nature, origin, and use*. New York: Praeger, 1986.

CRYSTAL, David. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

FRANCHETTO, Bruna. Línguas Indígenas e Comprometimento Linguístico no Brasil: Situação, Necessidades e Soluções. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Barra do Bugres. v. 3, n.1, p. 9-26, 2004.

FRANCHETTO, Bruna et al. A Construção do Conhecimento Lingüístico: do Saber do Falante à Pesquisa. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Barra do Bugres. v.1, n.1, p. 47-78, jul. 2002.

HINTON, Leanne. Language Revitalization: An Overview. In: L. HINTON L.; HALE K. (Orgs) *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press, 2001.

JENKINS, Lyle. *Biolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KRAUSS, Michael. The world's languages in crisis. *Language*, v.68, n.1, p.4-10, 1992.

KURY, Adriano da Gama. *Novas Lições de Análise Sintática*. São Paulo: Ática, 2000.

MAIA, Marcus. *Manual de Lingüística: Subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*. [no prelo]

MOSELY, Christopher; ASHER, Ronald E. *Atlas of the world's languages*. London: Routledge, 1994.

RODRIGUES, Ayron D. Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *Delta* n.9, v.1, p. 83-103, 1993. 0

**Recebido em 17 de agosto de 2006.**

**Aprovado para publicação em 01 de setembro de 2006.**