



Linguagem e letramento em foco
Formação do professor indígena

Línguas indígenas precisam de escritores?

Como formá-los?

Wilmar da Rocha D'Angelis

Indigenista

Doutor em Lingüística

Professor do Departamento de Lingüística da Unicamp



Ministério
da Educação



© Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010

É proibida a reprodução desta obra sem a prévia autorização dos detentores dos direitos.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Presidente: LUIS INÁCIO LULA DA SILVA

Ministro da Educação: TARSO GENRO

Secretário de Educação Básica: FRANCISCO DAS CHAGAS FERNANDES

Diretora do Departamento de Políticas da Educação

Infantil e Ensino Fundamental: JEANETE BEAUCHAMP

Coordenadora Geral de Política de Formação: LYDIA BECHARA

Cefiel - Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem*

Reitor da Unicamp: Prof. Dr. José Tadeu Jorge

Coordenação do Cefiel: Angela B. Kleiman

Coordenação da coleção: Angela B. Kleiman

Coordenação editorial da coleção: REVER - Produção Editorial

Projeto gráfico, edição de arte e diagramação: A+ comunicação

Digitação: Sonia V. Ascoli

Revisão: REVER - Produção Editorial; Elisabeth B. Frizzo

Ilustrações: Fábio Sgroi

Pesquisa iconográfica: Vera Lucia da Silva Barrionuevo

* O Cefiel integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Impresso em setembro de 2005.

FOTOS: págs. 31, 36, 39 - Professores Kaingang, Guarita - RS, 2005; pág. 34 - Indígenas Kaingang, Inhacorá - RS, 2005; pág. 42 - Indígenas Xavante, no laboratório da Rádio TV da Universidade Metodista (São Bernardo do Campo, SP, 2005), editando vídeo Darini, realização da ONG "Nossa Tribo".



Sumário

Introdução / 5

Por que as línguas indígenas precisam de leitores? / 7

As línguas indígenas poderão, efetivamente, sobreviver? / 8

Sem escritores indígenas, poderá haver leitores? / 20

Escrita indígena hoje: algumas limitações / 22

Como formar escritores indígenas? / 25

Algumas sugestões / 30

- Produção de textos próprios / 31
- Produção e publicação de entrevistas / 34
- Tradução / 36
- Conhecimento gramatical / 39
- Vídeo / 42

O princípio (fundamental) da autonomia / 44

Bibliografia / 45

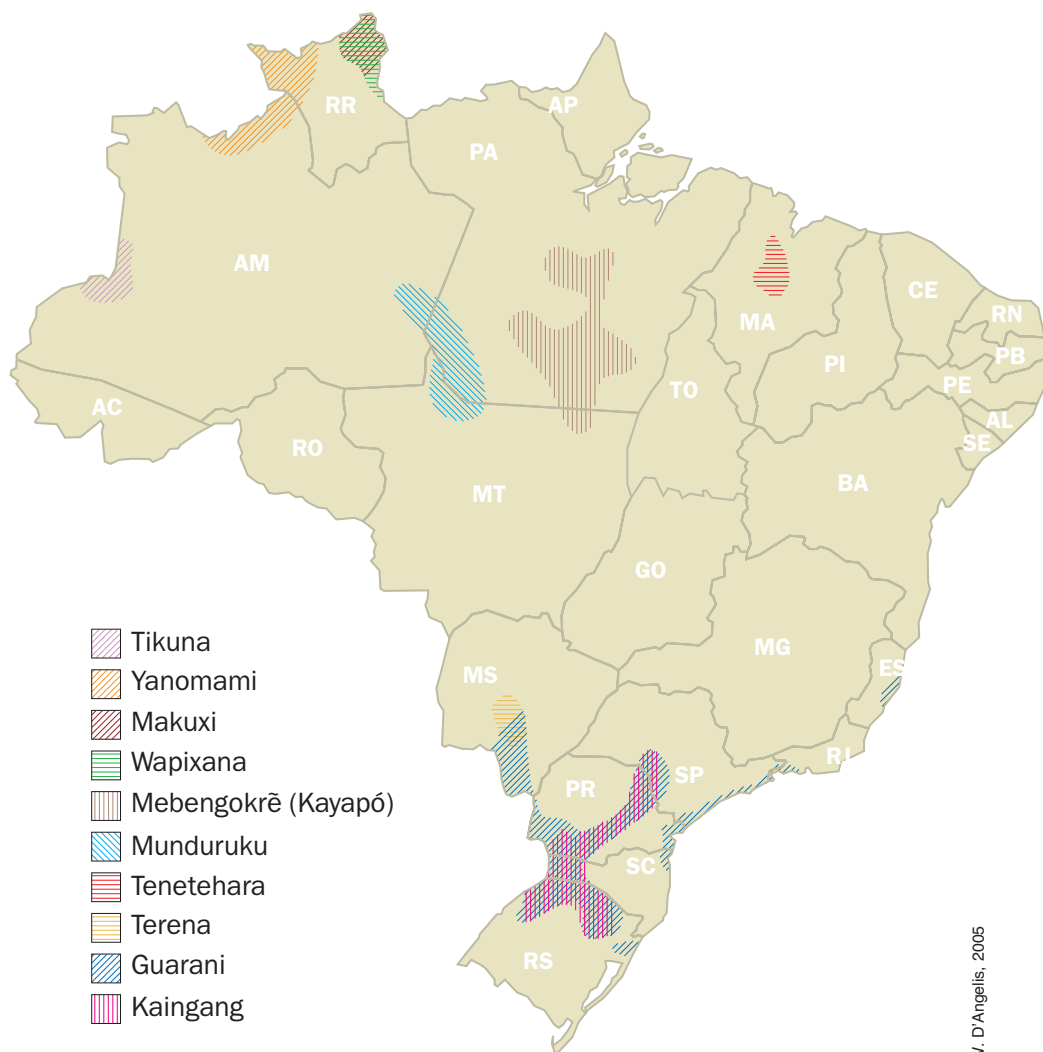


Introdução

No Brasil contam-se, atualmente, cerca de 180 línguas indígenas, enquanto o número de povos indígenas ultrapassa a casa das duas centenas. Isso evidencia que há algumas dezenas de sociedades indígenas que não mantêm uma língua indígena, de base pré-colombiana, ao lado da variante do português que utilizam. Focaremos, neste trabalho, situações de sociedades indígenas que vivem um contexto de bilingüismo (ou multilingüismo), ou seja, aquelas em que permanece viva uma língua de origem americana, ao lado do uso do português. Dentre elas, as sociedades indígenas em que está implantado algum nível de ensino escolar.

A questão central é a necessidade de dotar a língua indígena de leitores, como forma de fortalecê-la, e, por conseqüência, a necessidade de formar escritores indígenas, sugerindo, por fim, algumas práticas que podem contribuir para isso. Um princípio fundamental, que aqui se defende, é o da autonomia dos povos indígenas, que deve condicionar as formas de interação que se estabelecem com esses povos, por parte dos que se propõem a colaborar com eles.

As dez línguas indígenas mais faladas no Brasil



W. D'Angelis, 2005

Por que as línguas indígenas precisam de leitores?

A pergunta acima é feita por muitos indigenistas (mas também por lingüistas, antropólogos, agentes do setor de educação dos estados), basicamente por dois motivos:

a) por desconfiança com relação ao que possa vir a representar a escrita em uma sociedade de tradição oral (inclusive — ou, sobretudo —, porque a escrita pode representar algum risco ou ameaça às formas tradicionais de transmissão cultural e da memória histórica);

b) por uma confiança excessiva na vitalidade das línguas indígenas, francamente minoritárias no país.

Aquela pergunta poderia ser rebatida com outra, como forma de evidenciar a inconsistência de certos posicionamentos: os povos indígenas precisam de escola?

Se há escola, há escrita, embora — como já aconteceu em muitas experiências já vividas por comunidades indígenas — essa escrita possa ser apenas da língua majoritária, ou seja, o português. Há mesmo quem acredite (incluindo-se aqui lingüistas) que, se o que os índios pedem é aprender a ler e a escrever o português, a escola indígena tem, apenas, que atendê-los. É bem conhecido o fato de que em muitas comunidades indígenas os pais recusam o ensino da língua indígena na escola, alegando que sua língua seus filhos já sabem, e que vão à escola para aprender português.

Há, também, aqueles que defendem o registro urgente das línguas indígenas e seu uso nas escolas — com a publicação de dicionários e livros de leitura — para “guardar” a língua para gerações futuras, antes que ela desapareça completamente. Essas situações estão relacionadas ou ao valor *simbólico* atribuído à língua pelas comunidades que a vão abandonando no cotidiano da aldeia, ou a justificativas de pesquisadores para seus projetos de pesquisa, mas realmente nada têm que ver com a sobrevivência e o futuro das línguas ameaçadas.



As línguas indígenas poderão efetivamente sobreviver?

Há autores que dão como *ameaçadas* todas as línguas com menos de 100 mil falantes (Hale, 1998, citado por Braggio,

2003). Ora, sabemos que no Brasil as línguas indígenas com maior expressão numérica não chegam a ter 35 mil falantes. Também sabemos que mais da metade dos povos indígenas no Brasil (ou seja, mais da metade das quase 180 línguas indígenas em nosso país) têm população inferior a 500 pessoas!

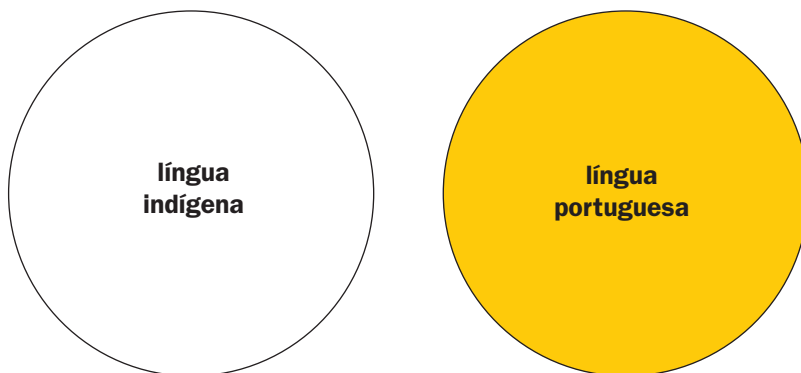
Efetivamente, no Brasil atual, muitas dessas línguas, com população tão diminuta, já estariam sob risco de extinção ainda que não tivesse havido a presença européia. É preciso não esquecer que os povos indígenas nunca viveram isolados uns dos outros, e também que nem sempre as relações entre povos diferentes foram amistosas e cooperativas.

É evidente, porém, que a ameaça para as línguas indígenas com tão poucos falantes é muito maior quando se dá o contato e se intensificam as relações com a sociedade nacional majoritária, falante do português. Quando o bilingüismo (no caso, com a exigência de domínio da língua portuguesa) deixa de ser **uma necessidade coletiva do grupo indígena** e chega a se tornar uma necessidade de praticamente todos os indivíduos da comunidade, então se está diante de uma situação irreversível de avanço da língua portuguesa sobre os espaços da língua indígena.

O contato entre povos e as relações de troca que, geralmente, daí advêm, produzem a necessidade de haver, de cada lado, alguém que conheça a língua do outro. No caso das sociedades indígenas, num primeiro momento, as relações políticas e econômicas com a sociedade brasileira produzem a necessidade de intérpretes em cada grupo ou comunidade indígena: é o que se definiu como “necessidade coletiva do grupo”. Quando ocorre a intensificação das relações e, sobretudo, a intensificação da presença e das pressões da sociedade brasileira no entorno ou dentro do território indígena, produz-se uma situação em que o bilingüismo pode se colocar como uma necessidade de cada indivíduo do grupo. Veja, a esse respeito, D’Angelis, 2004 (sobretudo o tópico “Bilingüismo em três momentos”).

Vamos representar, esquematicamente, o processo de avanço da língua portuguesa sobre os espaços da língua indígena.

Momento 1



No Momento 1, cada língua serve à sua comunidade lingüística de forma plena e eficiente. Não importa, aqui, que a língua indígena tenha um número muito menor de falantes do que a língua portuguesa: o esquema as apresenta iguais, porque seus valores são relativos à comunidade lingüística que emprega cada língua (sendo cada uma a mais adequada ao seu povo e ao seu meio). Por isso são coincidentes os limites de língua e sociedade.

Momento 2



No Momento 2, a sociedade nacional lusobrasileira já cerca toda a comunidade ou povo indígena. Pode ser que, dependendo do con-

texto histórico, os novos ocupantes da terra, os novos senhores do território, acabem tomando muitas palavras do vocabulário indígena para seu uso. É o que aconteceu, por exemplo, com tantos nomes de peixes, de plantas e de animais que os portugueses aprenderam e emprestaram da língua Tupi (Tupinambá e Tupiniquim). No esquema, isso está representado pela faixa cinza da língua indígena, que passa a ser compartilhada com os ocupantes vindos de fora.

Por sua vez, porém, a língua indígena vai sendo invadida — primeiramente aos poucos, mas depois de forma rápida. Isso é representado no esquema por uma “mordida” da língua majoritária na língua indígena e significa que aquele é um espaço que a língua portuguesa invadiu na vida da aldeia, onde a língua estrangeira já é usada para muitas coisas. Agora, os limites entre língua e sociedade já não coincidem: os limites da língua indígena ficam aquém dos limites da sociedade indígena, e os limites da língua portuguesa já vão além dos limites da chamada sociedade nacional brasileira.

A diferença entre os dois processos depende, fundamentalmente, da diferença de poder e vitalidade de cada língua, que está relacionada com a situação política das respectivas sociedades. A língua portuguesa veio ao Brasil amparada em uma sociedade política e militarmente forte. Mesmo assim, não se firmou, de início, como a língua da colonização. Sabemos que, enquanto foi indispensável, os colonizadores portugueses e franceses utilizaram **uma variante do Tupi** como língua de relação com os povos da terra. Quando, porém, se tornaram também, além de tudo, numericamente fortes nas terras do Brasil, **os portugueses finalmente impuseram sua língua aos povos indígenas**. Nesse contexto, o fato de a língua portuguesa ter incorporado mais de mil palavras indígenas ao seu vocabulário funcionou apenas como enriquecimento da língua majoritária que, com esse recurso, ampliou sua capacidade expressiva, sem risco para sua vitalidade e sem ameaça à sua sobrevivência.

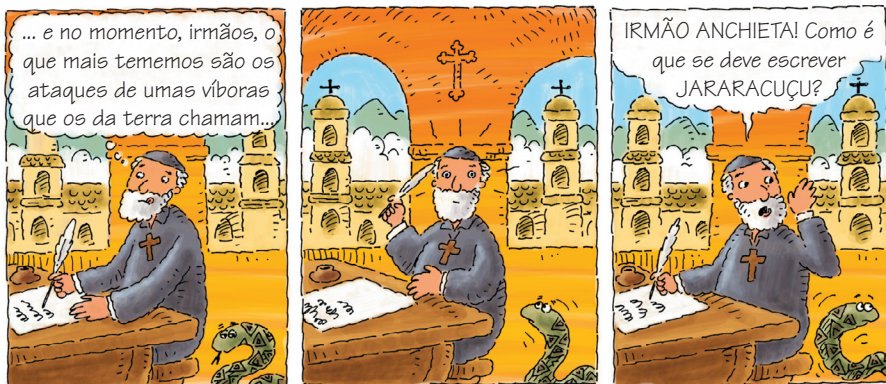
Frederico Edelweiss (1969) defendeu que o Tupiniquim teria sido a língua base da descrição de Anchieta para a “língua mais usada na costa do Brasil”, muito embora tenha defendido também a propriedade do termo “Tupi” para referir-se a muitos grupos e à língua registrada no século XVI (Edelweiss, 1947). Seja como for, uma variante do Tupiniquim ou do “Tupi antigo” terá sido a Língua Geral adotada pelos portugueses. Já os franceses, efetivamente aliados de grupos Tupinambá, terão empregado variantes dessa língua, uma vez que havia distância mais que considerável entre os Tupinambá do Maranhão e os da França Antártica (o Rio de Janeiro).

A primeira metade do século XVIII assistiu a uma fabulosa migração de portugueses ao Brasil, a partir da descoberta de ouro em Minas Gerais. Em meados daquele século o Diretório Pombalino determinava que as línguas dos índios, bem como a chamada Língua Geral (também indígena, de base Tupi), não deveriam mais ser empregadas nos aldeamentos e seriam substituídas pelo uso e ensino do português.

É importante não esquecer, também, que a língua portuguesa já empregava o recurso da escrita, quando entrou em contato com centenas de línguas indígenas nas terras brasileiras. De fato, **em 1500, a língua portuguesa tinha uma tradição de escrita de quase trezentos anos.** Quando os falantes dessa língua chegaram ao Brasil em 1500, o atual território brasileiro contava, então, com mais de 1.170 línguas indígenas (segundo Aryon Rodrigues, 1993). Por muito tempo limitados à presença no litoral e à calha do Rio Amazonas, os portugueses jamais chegaram a ter contato com a maior parte delas, mas certamente conheceram algumas centenas, como revelam documentos dos séculos XVI a XVIII.

Nas palavras de Gnerre (1985), “os caracteres mais específicos do português foram acentuados talvez já no século XII. (...). A língua literária chamada galego-português que se difundiu na Península Ibérica a partir do século XII era a expressão, no plano lingüístico, do prestígio de Santiago de Compostela”.

Sobre o primeiro escrito em português, “afirmam uns, apoiados em Carolina Michaelis, contestam outros, ter sido em 1198 que o trovador Paio Soares de Taveiros produziu o que é o primeiro ou o mais remoto texto literário conhecido em língua portuguesa. Uma cantiga de amor inspirada por Maria Pais Ribeiro, por apelido a Ribeirinha, amada muito especial do rei Sancho I” (Donato, 1990:114).



Já uma sociedade indígena no Brasil, no século XX ou XXI, quando entra em contato com a sociedade brasileira, sempre está em uma situação de minoria (ainda que, em alguns casos, no contexto local ou regional, por algum tempo a comunidade indígena seja majoritária).

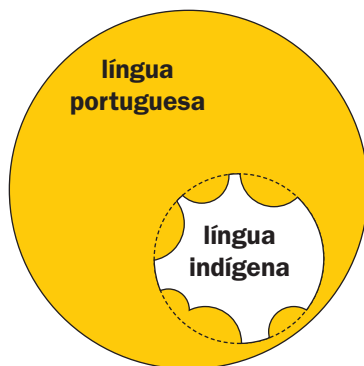
Quase sempre, em poucas décadas a sociedade indígena em questão já se vê cercada de vilas e cidades que acompanham os empreendimentos econômicos da sociedade majoritária: madeireiros, garimpeiros, agricultores, grandes fazendeiros etc. Ao mesmo tempo, essa sociedade passa a ser alvo das políticas públicas, que a colocam em contato constante com indigenistas, agentes de saúde, funcionários dos estados e das prefeituras — e também de pesquisadores de todo tipo e origem. Todos esses novos elementos de contexto pressionam a sociedade indígena para o uso da língua portuguesa.

Como o ritmo dessa penetração dos não-índios é, quase sempre, muito vertiginoso, os povos indígenas não têm tempo de construir um vocabulário próprio, novos termos e **neologismos** com base em sua própria língua para a maior parte das novas situações, os novos conhecimentos e as inovações. E não se trata apenas de vocabulário, isto é, da ampliação ou não do léxico da língua indígena (por empréstimo da língua portue-

Neologismos. Criação de novas palavras derivadas ou formadas de outras já existentes, ou atribuição de novos sentidos a palavras já existentes na língua.

sa em lugar de uso dos recursos próprios): trata-se da rápida ampliação das situações e contextos em que o português se firma como a língua de comunicação e construção de relações sociais. Em outras palavras, as “mordidas” da língua portuguesa no espaço da língua indígena vão se tornando cada vez mais abrangentes e, conseqüentemente, a língua indígena vai tendo seu espaço de uso e sua importância social cada vez mais reduzidos. Como conseqüência disso, a língua portuguesa torna-se cada vez mais presente e mais importante no cotidiano das pessoas da comunidade indígena (dentro e fora da aldeia). Isso está representado no esquema seguinte.

Momento 3



O ponto mais alto desse processo — após o qual o desaparecimento de uma língua indígena é praticamente irreversível — acontece quando as únicas situações de uso da língua da comunidade ocorrem, na aldeia, para a comunicação com as pessoas de mais idade, que não falam (ou não falam bem) o português, ou seja, os velhos.

Para reflexão

Qualquer proposta ou ação de intervenção em apoio e defesa de uma língua exige, antes de mais nada, um diagnóstico cuidadoso e preciso da situação. Não é raro encontrar indigenistas, agentes de ONGs e até lingüistas que divulgam avaliações superficiais e superestimadas a respeito da vitalidade da língua ou da cultura de um ►

determinado povo indígena.

As perguntas a se fazer, portanto, são:

- Temos um real diagnóstico da situação da língua na comunidade?
- Estaríamos superestimando a vitalidade da língua, talvez pela ilusão de um discurso indígena “oficial” (de defesa e amor à língua), sem dar atenção aos fatos do cotidiano na aldeia?

A única forma de se opor, concretamente, ao desaparecimento de uma língua indígena é fazer frente, deliberadamente, à perda de espaços para a língua portuguesa, garantindo (ou criando), para a língua indígena, funções e usos sociais relevantes e prestigiados. Desenvolver a escrita em língua indígena é uma das formas importantes e, possivelmente, uma das mais eficazes, para uma política de resistência da língua indígena às pressões da língua majoritária. E é também um dos instrumentos mais eficazes de uma **política lingüística** de fortalecimento e modernização da língua indígena, indispensável para sua sobrevivência futura.

A modernização diz respeito à atualização da língua aos novos contextos. Um fato já fartamente demonstrado pela Lingüística é que as línguas estão em permanente mudança, seja por razões internas à própria língua e à sua comunidade de falantes, seja por razões advindas de contato com outras línguas e sociedades; seja de forma mais ou menos espontânea, seja por pressões e ações deliberadas. As mudanças espontâneas (e, também, muitas das deliberadamente propostas) ocorrem sempre em direção ao aperfeiçoamento das possibilidades expressivas. Em outras palavras: as línguas mudam (ampliam vocabulário, abandonam determinadas palavras, transformam sua sintaxe ou seu sistema fonológico etc.) por-

Política lingüística. Definição de princípios e objetivos norteadores de ações práticas em relação a um contexto de línguas em contato (ou conflito). Alguns autores a identificam com políticas de Estado, no entanto, toda sociedade, a partir do contato com outra(s), define posturas próprias no que diz respeito à sua própria língua e à(s) outra(s) língua(s), e às relações entre elas. (Veja D'Angelis, 2002, sobretudo o tópico “Política Lingüística e Planificação Lingüística”.)

que os falantes buscam sempre formas mais apropriadas ou mais eficientes para expressão e comunicação, diante também das mudanças (sociais, tecnológicas, ambientais etc.) que a própria sociedade experimenta. Línguas minoritárias, no entanto, costumam sofrer uma espécie de “congelamento” em seu processo natural de mudança, diante de contatos ou de invasão bruscamente estabelecida por uma língua de maior poder e expressão numérica. O resultado é uma ampliação progressiva do uso de vocabulário (e outras influências) da língua majoritária e uma perda progressiva de vocabulário (e diversas categorias lingüísticas) da língua minoritária, até sua quase-anulação em termos de espaço e funções sociais.

A “modernização” é um processo que, não tendo acontecido “naturalmente”, precisa ser planejado e promovido, de modo a permitir que os falantes da língua minoritária ampliem seus recursos expressivos para dar conta das novas realidades de sua sociedade, sem abrir mão de sua própria língua.

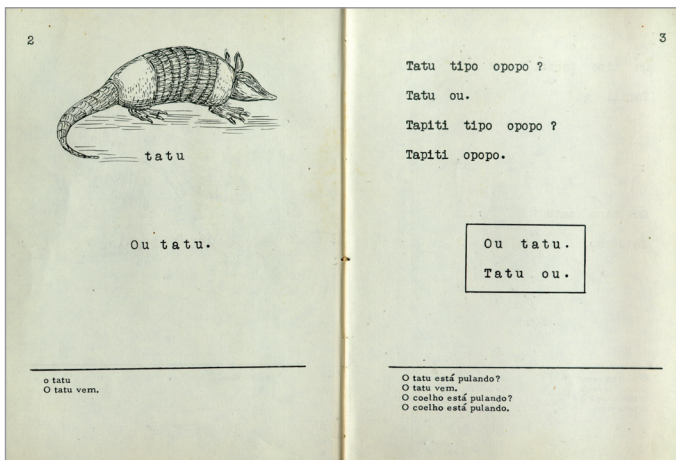
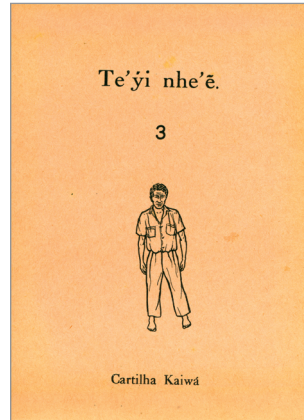
É interessante que seja cada vez mais unânime a idéia de que a escola é um instrumento útil para as sociedades indígenas e, com isso, a compreensão de que alfabetização e letramento sejam ferramentas indispensáveis às sociedades indígenas para construção do seu futuro. No entanto, muitos dos que pensam assim não percebem que, se o letramento se der apenas em direção à língua portuguesa, o cavalo-de-tróia do assimilacionismo e da invasão cultural estará colocado, como a escola, bem no centro da vida de uma aldeia.

A existência de material escrito *relevante*, em língua indígena — assunto que comentaremos adiante —, permite que, alfabetizada na língua materna, a criança indígena construa uma imagem positiva de sua língua, pela importância que ela tem para a ampliação de seus conhecimentos e horizontes através da leitura.

Talvez a melhor forma de esclarecer a importância disso seja mostrar o seu “contrário”, ou seja, a prática comum, hoje, em gran-

de parte das comunidades indígenas com escola: alfabetizam-se as crianças na língua indígena, com cartilhas focadas no mundo da aldeia e da vida indígena, para depois conduzi-las a um ensino escolar centrado na língua portuguesa e em materiais impressos em português para todas as matérias relevantes do currículo — matemática, ciências e estudos sociais. (Pode ser otimista a afirmação de que isso é o que se dá em grande parte das áreas indígenas com escola, pois há evidências de que a alfabetização em língua indígena não é o procedimento mais usual.) Em muitos casos, acrescenta-se, a pobreza ou singeleza das cartilhas é gritante.

Capa e lição de cartilhas elaboradas pelo SIL, na década de 1960, para alfabetização em aldeias Kaiowá-Guarani.



A principal e trágica consequência disso é a representação que a criança constrói de sua língua (sem que qualquer discurso do professor a respeito da importância da língua indígena tenha eficácia contra tamanha demonstração prática): a língua indígena “só serve para falar das coisas que a gente já conhece, na aldeia”; para todas as outras — para descobrir o mundo, para aprender o que a sociedade indígena julga indispensável ao futuro dos seus filhos — existe e se usa o português.



Veja, sobre esse assunto, os volumes *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*, de Angela B. Kleiman, e *O índio, a leitura e a escrita. O que está em jogo?*, de Marilda do Couto Cavalcanti e Teresinha J. M. Maher.

Mais ainda: a alfabetização assim realizada é **alfabetização sem letramento**, o que significa que, para a criança indígena, ela não aponta para qualquer uso social novo e relevante da sua língua. Ao contrário, a criança rapidamente perceberá que a finalidade única daquele procedimento é alcançar a língua majoritária, ou seja, é chegar ao português, língua sobre cujo valor e significação social nenhum discurso precisa ser

feito. Não é por acaso que os programas bilíngües introduzidos no Brasil entre comunidades indígenas, pelo **Summer Institute of Linguistics** (SIL), baseados na perspectiva **transicional** levaram efetivamente ao abandono da língua indígena pelas gerações mais jovens, aquelas que freqüentaram a escola bilíngüe.

O SIL surgiu nos EUA como a fachada “científica” de um empreendimento missionário evangélico, interessado na tradução das Escrituras cristãs para línguas indígenas e no proselitismo religioso entre populações indígenas. Chegou ao Brasil no final da década de 1950, por um convênio com o Museu Nacional (RJ), com respaldo acadêmico para montar suas bases missionárias (ou “de pesquisa”) em muitas aldeias. Manteve-se aqui com convênios posteriores (Funai, Unicamp nos anos 1970-1980). Sem condições de manter-se como instituição estrangeira no país, sua sede foi transformada na “Sociedade Internacional de Lingüística” (mantendo a sigla: SIL). A estratégia mais recente do SIL e de missões como Novas Tribos do Brasil é formar, em universidades brasileiras, lingüistas comprometidos com as mesmas propostas (em desrespeito às culturas indígenas). Suas ações, hoje, se realizam por meio da Jocum (Jovens com uma Missão) e da Alem (Associação de Lingüistas Evangélicos Missionários).

Os **programas bilíngües transicionais** (ou *bilíngüismo de substituição*) constituem verdadeiro “cavalo-de-tróia”, usando a língua indígena apenas como ponte de passagem para a língua majoritária. São programas que alfabetizam na língua indígena, enquanto estabelecem, nas crianças, o hábito escolar, e introduzem paulatinamente a língua majoritária, primeiro na oralidade para, em seguida, chegar à escrita. Não são programas comprometidos com o fortalecimento da língua materna indígena — ao contrário, correspondem ao tipo de programa que se usa em projetos integracionistas. Veja, a esse respeito, *O índio, a leitura e a escrita. O que está em jogo?*, de Marilda do Couto Cavalcanti e Terezinha J. M. Maher.

Do que foi dito nesta seção, conclui-se que:

- nas comunidades indígenas em que a língua ancestral é falada, realizar uma escola em língua portuguesa, centrada na escrita do português, é desperdiçar uma oportunidade importante de conquistar novos espaços e funções sociais relevantes para a língua indígena;
- alfabetizar em língua indígena sem, porém, construir condições para o surgimento de leitores indígenas de suas línguas é tão nocivo à língua indígena quanto a alfabetização e o ensino em português.



© Confesia de Juracilda Veiga

Crianças Xokleng na escola indígena (SC): futuros leitores em sua língua?

Sem escritores indígenas, poderá haver leitores?

Tendo em vista o que já foi discutido, uma questão urgente que se coloca é a da necessidade de formação de escritores indígenas. Não poderão ser os não-índios os criadores de uma tradição escrita em uma língua que não é a sua. É essa, portanto, a tarefa urgente que se impõe aos programas de apoio à educação escolar indígena e aos programas de formação de professores índios.

Infelizmente, nos programas de formação de professores indígenas e nas ações governamentais e não-governamentais de apoio à produção de materiais em língua indígena, dois lamentáveis equívocos são bastante comuns:

- ▶ a infantilização da literatura indígena escrita, porque em sua maior parte é produzida com vistas à aplicação didática nas séries escolares iniciais;
- ▶ a redução da literatura indígena impressa à transposição, para a escrita, de narrativas tradicionais orais (ou, pelo menos, um privilégio a essa prática, em detrimento de outras práticas de produção escrita).

De fato, a principal falha das ações desse tipo é centrarem sua atenção no resultado material e não no processo de formação dos escritores indígenas. Tanto é assim, que tais práticas podem ser realizadas de forma estanque e repetidas em lugares diferentes, com pessoas diferentes, em distintos momentos, e sempre é possível finalizá-las com um material escrito pronto para ser transformado em livro ou livreto. Isso não quer dizer que atividades assim pontuais não tenham utilidade, nem com isso se quer sugerir que não seja ampliado o leque de pessoas que atuam na produção de textos. O que se quer destacar é o caráter provisório, não-cumulativo e, principalmente, precário dessas ações. A única forma de garantir o surgimento, um dia, de produção escrita em língua indígena (e autônoma!), é agir na formação de escritores indígenas (e, em muitos povos, na formação da primeira geração de escritores indígenas).



Em boa parte dos casos, porém, o agente educador estará diante de uma situação bastante peculiar: buscará favorecer o surgimento de escritores indígenas entre pessoas de uma geração que teve o português como primeira língua de escrita. Em outras palavras: os indígenas com que o educador vai trabalhar (professores ou não em suas comunidades) foram alfabetizados em português, lêem com alguma fluência em português e raramente escrevem em sua própria língua. Muitos, aliás, somente há pouco tempo aprenderam a escrever na língua indígena e apresentam diversas inseguranças quanto a isso (veja a próxima seção).

Se a língua indígena, então, não tem ainda uma tradição de escrita — de modo que os possíveis “escritores” não têm prática de leitura na sua própria língua e os modelos de escrita que conhecem são os da língua portuguesa —, é previsível que os textos escritos por essas pessoas tenham por modelo duas fontes distintas: as fontes da tradição oral da comunidade, em língua indígena, e as fontes escritas em língua portuguesa. Não terá sido outra, no entanto, a **história de criação de tradição escrita em outras línguas**, como o próprio português.

Não é difícil imaginar que os primeiros que se aventuraram a escrever em português (ou galego-português) foram pessoas alfabetizadas em latim — que até então seria sinônimo de escrita para moradores da Península Ibérica. Ao produzir os primeiros textos escritos em português, aquelas pessoas tinham, como modelo de escrita, os gêneros e textos produzidos em latim.

A formação dessa geração de escritores é decisiva para o surgimento da próxima: a primeira geração indígena cujas práticas de leitura e escrita serão construídas primeiramente na própria língua. E aí, sim, terão sido criadas as condições indispensáveis para o surgimento dos escritores e dos materiais escritos que contribuirão para o fortalecimento da língua indígena.

Escrita indígena hoje: algumas limitações

Para a formação de escritores em língua indígena, como já se apontou anteriormente, a produção de materiais voltados apenas às séries escolares iniciais, bem como a simples prática de transpor, para a escrita, as narrativas da tradição oral da comunidade representam uma séria limitação.

No primeiro caso, o problema maior talvez não esteja na escolha do público-alvo, mas na repetição, com os indígenas em formação, das velhas práticas de “redação” do ensino escolar de

língua portuguesa na escola brasileira: a produção textual fica reduzida à produção de singelas narrativas, pobres em vocabulário, simples em suas estruturas gramaticais e de texto, repetitivas em seus **topoi** e em seus ensinamentos morais. Nelas ninguém se coloca como sujeito de autoria.

Topos (pl. *topoi*). Em produção literária, são os motivos que aparecem com mais frequência, ou seja, os temas recorrentes.

Pior ainda, talvez, é quando, além de irrelevante, o conteúdo trata de um mundo que não existe mais, como se ainda existisse. Um exemplo: trata de uma caçada de anta em uma aldeia em que pouquíssimas pessoas mais velhas teriam visto uma, alguma vez na vida... Esse tema certamente poderia ser tratado de forma interessante, se revelasse aos jovens conhecimentos tradicionais da comunidade relacionados à vida do animal, à melhor forma de caçá-lo etc. Esse não é, porém, o tratamento que se encontra nesse tipo de publicação. As narrativas em questão se resumem a um roteiro pobre:

- *Fulano é pai de fulana; fulano sai todos os dias para caçar; certo*
- *dia fulano encontrou uma bonita anta no mato; fulano atirou sua*
- *flecha e acertou a anta; fulano voltou feliz para casa, trazendo o*
- *grande animal para todos comerem.*

Em outras palavras, ou a temática não é relevante, ou não é tratada de maneira relevante, e o texto em si não serve para **construir modelos** de uma escrita adulta.

É bastante evidente que o modelo para tais textos narrativos em livros para escolas indígenas são textos de cartilhas e livros de leitura infantil que se utilizam entre os não-índios.

No segundo caso — de transposição de narrativas orais para a escrita —, há vários inconvenientes possíveis, a depender da situação de cada comunidade. Em algumas, coloca-se o inconveniente de se “fossilizar”, numa publicação impressa, uma das versões da nar-

rativa que é transmitida ainda oralmente. Nas mesmas comunidades pode-se ter também o inconveniente de colocar a escola em concorrência com a transmissão oral, e o professor jovem tomando o espaço e a função social que eram ocupados por pessoas de mais idade. Há também o inconveniente de se trazer para a escola, na forma escrita, narrativas que perderam sua eficácia e respeitabilidade (até por um certo processo de secularização que atinge os próprios professores indígenas, mais jovens, em formação), de modo que as crianças indígenas, que já não partilham do mesmo quadro de referências culturais dos seus mais velhos, em lugar de valorizarem sua tradição oral, a encarem com olhar preconceituoso e, até, zombeteiro.

Para reflexão

Nas comunidades que você conhece, as publicações existentes tratam os temas locais de modo relevante?

Além disso, a transposição da tradição oral para a escrita dificilmente traz desafios para quem escreve, de modo que não contribui para o processo de modernização da língua. Isso não significa descartar, por completo e para qualquer situação, o registro escrito de tradições orais e sua transformação em publicações. Mas alerta-se, aqui, para o caráter excepcional que deveria ter tal prática, em lugar de ser tomada como a forma padrão de produção de literatura indígena escrita, como se assume em muitos programas.

Do que foi dito nesta seção, conclui-se que:

– para formar uma geração de escritores indígenas, é preciso que haja programas e ações efetivamente voltados para isso, em lugar das simples ações centradas no produto material do livro em língua indígena;

– programas de formação de escritores não podem restringir-se à produção de textos para as séries escolares iniciais (sobretudo, a uma produção de textos “infantilizados”), nem igualar produção de literatura escrita com transposição para a escrita de literatura oral.

Como formar escritores indígenas?

Se uma sociedade não tem tradição escrita, não se deve esperar que isso surja do nada. Sabemos que a própria **escrita surgiu** — nas sociedades que efetivamente a criaram — para atender a necessidades de registro, controle, contabilidade e comércio, que eram relevantes naquelas sociedades.

Atualmente não parece haver quem ainda defenda, para o surgimento da escrita, uma hipótese monogenética (isto é, que todas as escritas tiveram uma única origem). A escrita mais antiga de que temos notícia é a suméria (surgida no Oriente Médio há 5 mil anos) que, em última análise, está na origem da nossa escrita alfabética atual (via babilônios, cananeus, fenícios e, finalmente, gregos). Bastante longe dali, na China, criou-se uma escrita logográfica, surgida possivelmente há 4 mil anos (e que foi base para o surgimento das escritas coreana e japonesa). Do outro lado do mundo, na América, os Maias também desenvolveram, autonomamente, uma escrita própria (provavelmente antes do ano 500 da nossa era). O que há de comum entre todas as escritas (as originalmente criadas e as adaptadas de uma civilização por outra) é o fato de surgirem (ou terem sido recriadas) sempre onde se havia estabelecido uma sociedade estratificada. Sobre a escrita mais antiga, recentemente descobriram-se evidências que colocam a hieroglífica egípcia como contemporânea ou, talvez, até anterior à suméria.

No caso particular de contribuir para o surgimento de práticas de leitura e escrita em sociedades indígenas de tradição oral, é importante permitir que elas vislumbrem as possibilidades que se podem abrir com essa forma especial de registro (a escrita). E seria ingenuidade dizer que isso é uma forma artificial de induzir um processo, porque não se trata de inaugurar a presença da escrita ou o contato daquela sociedade com gêneros da escrita. Afinal, quem já levou a escrita para dentro das sociedades indígenas fez exatamente isso: as colocou em contato com algumas formas e alguns gêneros de registro escrito. Indigenistas, missionários, lingüistas e antropólogos sempre foram os introdutores, nas aldeias, de vários gêneros escritos, como a carta pessoal, a correspondência oficial, a anotação pessoal, o registro mnemônico, as tabelas, os livros, os calendários etc. Depois disso, com a introdução da escola lhes foram apresentados outros gêneros, mas, infelizmente, em geral pautados na pobreza de produção textual da escola brasileira (como dito anteriormente).

Para reflexão

Por que deveríamos restringir o conhecimento das comunidades indígenas aos gêneros citados acima? Por que não permitir às comunidades indígenas contato com textos argumentativos ou científicos, contos, romances, peças de teatro, poemas, biografias, crônicas e outros mais?

É nesse conjunto de possibilidades que as comunidades poderão encontrar gêneros que se apliquem às suas necessidades, ou que as inspirem para produzir algum (ou alguns) gênero(s) escrito(s) próprio(s), conjugando seu conhecimento da escrita em português com os gostos, estilos e práticas textuais orais próprios da sua cultura.

Assim, um procedimento importante é colocar os professores indígenas — ou os indígenas participantes de um programa de formação de escritores — em contato com distintos gêneros textuais,

com a reflexão teórica sobre as características de cada um desses gêneros. A própria noção de gênero precisa ser construída, e deve sê-lo a partir da experiência deles em suas práticas orais.

É claro que cada gênero poderia ser apresentado a partir de um leque qualquer de textos, escolhidos quase ao acaso. Mas para produzir um melhor resultado, no sentido de evidenciar as potencialidades de cada um, o ideal será compor coletâneas que contribuam para isso. A **temática indígena**, em particular, ou o tema da diferença e da identidade étnica — presentes em alguns textos, sobretudo os que refletem sobre as relações entre minorias e sociedade nacional — podem ser um bom critério de escolha.



Veja, na Bibliografia, indicação de algumas obras sobre esse assunto.

A leitura, porém — mesmo podendo abrir horizontes e fornecer modelos —, não repercutirá sobre a escrita, se esta já não for uma prática. É preciso, pois, cuidar da prática de produção textual, em diferentes gêneros, com os escritores em formação. Aqui, as dificuldades são de várias ordens:

- a) Muitos dos professores indígenas formados ou em formação só vieram a conhecer e a experimentar a escrita em sua própria língua em idade adulta ou perto disso. Assim, sua intimidade com a escrita está relacionada com a língua portuguesa, a ponto de quase não perceberem a relação direta (quase uma igualdade) que estabelecem entre a escrita e o português.
- b) Uma das conseqüências dessa primeira dificuldade é a relação que passam a ter com o sistema fonológico e o **alfabeto de sua língua**, já que, alfabetizados em português, aprenderam a distinguir sons que, na sua língua, muitas vezes não passam de variantes ou realizações fonéticas de unidades mais abstratas. Isso provoca, com freqüência, dificuldades para o domínio e a aceitação de uma escrita na sua língua que seja fonologicamente motivada.

Uma vez que um dos objetivos de freqüentar a escola é, para os povos indígenas, o acesso à língua portuguesa escrita, não parece fazer sentido que adotem outro sistema de escrita que não o alfabético. No entanto, o alfabeto do português não é igual ao do inglês, do francês ou do alemão, seja no número de letras, seja no valor fonético dado a cada letra ou combinação de letras. Essas línguas apresentam grandes diferenças nos alfabetos, apesar de todas empregarem o sistema de escrita alfabética. Do mesmo modo, os alfabetos das línguas indígenas não costumam ser iguais ao do português, nem aos de outras línguas indígenas (a não ser quando muito proximamente aparentadas). É desejável, sempre que possível, uma facilitação da passagem de um alfabeto a outro, para as crianças aprendizes, pelo emprego de símbolos iguais para sons semelhantes. Porém, nem sempre é isso o que acontece. Um exemplo: na escrita da língua Kaingang, proposta por agentes do SIL, o som “x” — como temos nas palavras *xícara*, *chuva*, *caixa* — é representado pela letra “s” (que usamos em palavras como *sapo*, *bolsa*, *cansado*). Assim, a palavra para “quati”, que em Kaingang pronuncia-se “xê”, é escrita “se”. Uma “solução” desse tipo só traz problemas e nenhuma vantagem — nem para a criança aprendiz nem para a língua indígena

- c) Algumas línguas indígenas possuem escritas mal-elaboradas, que acabam trazendo complicações e incertezas ao falante nativo, para quem uma **escrita de motivação fonológica** seria mais razoável.

A escrita do português, bem como das línguas indígenas que vão adotando esse recurso, emprega o sistema alfabético. Muitas pessoas pensam, equivocadamente, que uma escrita alfabética “reproduz a fala”. Uma escrita que buscasse reproduzir a fala seria uma escrita de base fonética (como fazem os lingüistas, usando símbolos específicos para a transcrever a fala). Já a escrita alfabética é, em grande medida (embora não 100%), de base fonológica. Isso significa que ela só grafa (escreve) os sons que são significativos, isto é, que são relevantes para construir um determinado significado e não outro. Os sons que são variantes individuais ou regionais, mas que não afetam a significação, são deixados de lado.

No caso do português, por exemplo, o “t” possui variações de pronúncia quando ocorre ao lado da vogal “i”. No Sudeste e no Sul, quando o “t” forma sílaba com a vogal “i”, ele deixa de ser pronunciado simplesmente [t], e acaba sendo pronunciado como [tx] (ex.: *tia* = [txia], *noite* = [noitxi], *ótimo* =

[ótximo]). Já em alguns dialetos do Nordeste brasileiro, o “t” ganha essa pronúncia do tipo [tx], apenas quando vem precedido de um “i”, como *noite* = [noitxi], *muito* = [muintxo].

Apesar da variação de pronúncia, a escrita do português não a registra. Por isso, qualquer brasileiro, em qualquer região, escreve *noite*, *tia*, *ótimo*, *muito*, *leite*. Em uma escrita fonética, veríamos registros como:

Azuniversidadjis públicaz brazilerazéqui sustentâu apesquisa djipôta nu país, i contínuâu sendu arreferência djinsinu di qualidadji.

No entanto, escrevemos:

As universidades públicas brasileiras é que sustentam a pesquisa de ponta no país, e continuam sendo a referência de ensino de qualidade.

- d) As cartilhas ou as experiências anteriores com produção de materiais didáticos muitas vezes tiveram o efeito de consolidar uma imagem efetivamente empobrecedora da língua indígena e de suas possibilidades, para os próprios falantes, e isso funciona como elemento intimidador para tentativas de produção escrita mais extensa.
- e) Pelo fato de, com frequência, a língua indígena já se encontrar numa situação de forte restrição a contextos e usos sociais determinados, algumas vezes há dificuldade em conseguir que seus falantes rompam os limites invisíveis que levam a relegar muitos temas ao tratamento privilegiado da língua portuguesa. Uma indígena Xokleng, convidada por uma universidade do Paraná a traduzir, para a língua indígena, um livro de poemas de seu filho, escrito em português, declarou-se surpreendida, após realizar a experiência: “Nunca pensei que se podia falar de certas coisas na nossa língua, como de amor, paixão...”. É preciso não esquecer que uma parte das pressões dos não-índios sobre as línguas indígenas é conduzida por missionários evangélicos, com suas pregações e ensinamentos moralistas e repressores.

Enfrentar essas dificuldades e construir saídas para seu enfrentamento, junto com os indígenas em formação, é parte importantíssima do processo de formação de escritores em língua indígena.

Algumas sugestões

Para algumas das dificuldades que acabamos de comentar, somente a presença e a **contribuição direta de um lingüista** poderá favorecer soluções para uma rápida superação. Há outras que deverão ser enfrentadas pensando em resultados para as próximas gerações, como é o caso da alfabetização realizada primeiro em língua portuguesa para depois se introduzir a escrita em língua indígena. Será necessário, nesse caso, replanejar a escola para inverter esse processo, e certos problemas dos falantes com relação à escrita da própria língua tenderão a desaparecer. Finalmente, há aquelas dificuldades que dizem respeito à construção de uma (nova) relação com a escrita. A esse respeito, sugerimos, a seguir, alguns pontos de partida. Não há, em princípio, ordenamento nessa apresentação.

Ao citarmos a contribuição direta de um lingüista estamos nos referindo às questões dependentes de uma (re)análise fonológica da língua, para avaliar o alfabeto adotado. No entanto, é preciso não alimentar ilusões: a vertente mais difundida no campo da Fonologia, nas universidades brasileiras (mas também nas norte-americanas e em diversas européias), é a da perspectiva estruturalista norte-americana, com sérias limitações. Muitas línguas indígenas tiveram sua escrita definida por lingüistas (muitas vezes, acadêmicos em formação) com base naquela abordagem, produzindo resultados que não estão livres de erros. O consolo é lembrar que as escritas (ou os alfabetos) da maior parte das línguas que conhecemos (incluído o português) não foram elaboradas por lingüistas e não são completamente consistentes, mas não impediram o desenvolvimento de fortes e importantes tradições literárias.

1. Produção de textos próprios



© Cortesia da Juracilda Veiga

Professores Kaingang produzindo textos em sua língua (Curso Vãfy). Guarita - RS.

Objetivos:

- iniciar uma tradição escrita na língua indígena;
- produzir materiais necessários a um programa de educação bi-língüe.

A produção de textos próprios é, certamente, o núcleo da proposta de formação de escritores indígenas. O objetivo primordial dessa ação, portanto, é efetivamente criar as condições para surgimento de uma tradição escrita em línguas (até então) de tradição oral. Essa tradição escrita não significa exclusivamente uma tradição literária, mas certamente a inclui, como uma forma especialmente importante de desenvolvimento das línguas e com função social indiscutível.

É preciso não esquecer que a produção de materiais didáticos é um objetivo específico, mas não o central desse componente. Se o único foco dos escritores indígenas forem as crianças, mui-

tos temas jamais aflorarão ou poderão ser objeto da reflexão escrita, e outros não terão oportunidade de receber um tratamento adulto. Por isso é necessário que um programa de formação de escritores indígenas estimule a produção em diversos gêneros, e estimule a produção textual sem compromisso com o ensino. A crônica, a narrativa, o poema e outros tantos gêneros poderão ser o espaço da manifestação de sentimentos e preocupações de pessoas adultas, destinada a leitores adultos.

Não se está propondo que seja necessário um cuidado de produzir textos que não estejam ao alcance de alunos. O uso que se fará dos trabalhos resultantes é algo que, nesse caso, se avalia *a posteriori*. Um autor pode produzir uma crônica sobre o seu primeiro salário e esse texto ser compatível com o uso escolar, para leitores de séries avançadas. Outro autor pode produzir um texto sobre a função paterna que pode não ser considerado para leitura de crianças e adolescentes. Nossa sociedade se dá ao luxo de escolher os textos que entram na escola, porque a produção escrita é copiosíssima. Havendo material escrito publicado, os professores indígenas de determinada sociedade saberão escolher o que é adequado para uso escolar e o que não é.

O que se disse não invalida, porém, a necessidade de se produzir materiais especificamente voltados ao ensino. Feito o alerta de que a formação de escritores não pode se confundir com a atividade de produção didática, é interessante tecer comentários também sobre o valor dessa última.

Com muitíssima freqüência, materiais em língua indígena para uso escolar resumem-se a duas categorias: cartilha (ou livro de alfabetização) e livro de leitura. No entanto, programas de ensino bilíngüe que não se pautem por uma perspectiva *transicional*, mas que sejam **programas de manutenção e fortalecimento da língua minoritária**, não podem ser tão restritos no uso escolar da língua indígena.

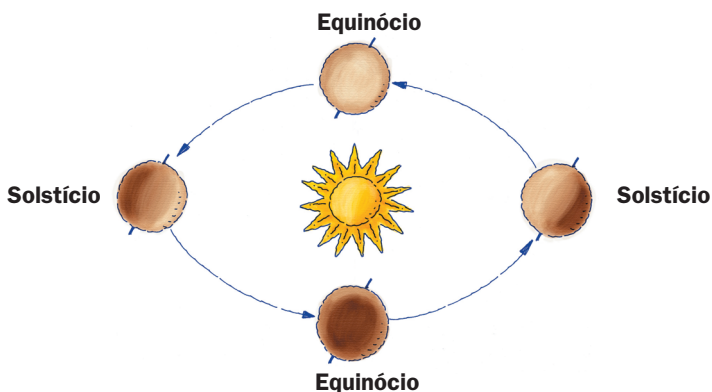
Podem-se agrupar os programas de ensino bilíngüe em três tipos: a) programas transicionais ou de substituição; b) programas de manutenção e fortalecimento da língua minoritária; c) programas de imersão. Nos programas do segundo tipo, a língua minoritária é língua de instrução, ao lado da língua majoritária. Os espaços destinados a cada uma dependerão do planejamento para a situação específica da população abrangida. Em programas de manutenção da língua minoritária é inconcebível que as aulas de “língua materna” sejam os únicos momentos, esporádicos, de presença da língua indígena na escola.

Em programas bilíngües como o que defendemos aqui, a língua indígena deve ser **língua de instrução** durante todas as séries escolares realizadas na aldeia. Como já mencionamos, isso também é decisivo para a representação da língua materna que se produzirá na mente da criança indígena. Um programa de formação de escritores pode incluir, pois, essa tarefa de produzir literatura *especializada* para uso na educação bilíngüe, a saber: livros de matemática, ciências e estudos sociais em língua indígena.

Língua de instrução.

Língua em que se ministra o ensino e na qual são escritos, também, os materiais didáticos.

O qualificativo “especializada” quer ressaltar que não se trata, apenas, de livros de disciplinas específicas *em língua indígena*, mas de livros específicos, em língua indígena, para uma escola com perspectivas, interesses, preocupações e objetivos próprios: uma escola indígena. Daremos, a seguir, um exemplo quase grotesco para esclarecer a idéia.



Toda criança, em uma escola brasileira, algum dia viu, no seu livro didático de ciências do ensino fundamental (provavelmente antes da 5ª série), uma ilustração similar à da página anterior, usada para esclarecer a ocorrência das estações do ano.

Apresentada essa ilustração a alunos universitários, em qualquer curso, raríssimos são aqueles que sabem explicar o que ela representa (e raríssimos são os que sabem justificar a diferença entre as estações). A maioria dos professores também não sabe explicar o desenho. Por que, então, a escola teima em “ensinar” uma coisa que ninguém aprende? Essa é uma das coisas óbvias que não deveriam estar presentes no livro didático da escola indígena — nem no da escola não-indígena. Utilizamos esse exemplo extremo, para mostrar que os escritores e professores indígenas deverão definir, com autonomia, o que deve efetivamente constar dos livros que produzirão, para a escola indígena, em sua língua.

2. Produção e publicação de entrevistas



© Cortesia de Juracilda Veiga

Professores indígenas entrevistando um velho da comunidade. Inhacorá - RS.

Objetivos:

- obter, com rapidez, textos longos publicáveis em língua indígena (sem recorrer à transcrição da literatura oral);
- obter textos que reflitam a língua falada (tanto a corrente, da maioria da comunidade, como aquela ainda presente, da geração dos mais idosos), sem riscos de influência da escrita do português.

Quando já existem escolas em funcionamento — e crianças sendo alfabetizadas em língua indígena — e o processo de formação de escritores indígenas está ainda em seu início, uma forma de garantir, rapidamente, textos longos publicáveis em língua indígena é a entrevista gravada com pessoas da comunidade, **transcrita ortograficamente**. A importância de se ter textos longos e publicações que sejam realmente livros — e não meros livretos — está colocada em função de duas questões:

- a) a representação positiva que se quer construir, na criança indígena, acerca de sua língua materna;
- b) a necessidade urgente que se pode ter de materiais para leitura nas séries de alunos já plenamente alfabetizados.

Quando falamos da escrita de motivação fonológica, esclarecemos a diferença entre ela e a transcrição fonética. Mas, mesmo a escrita alfabética, de base fonológica, se presta à transcrição de discursos falados (embora não desconsidere os detalhes fonéticos da fala). Suponha-se o seguinte trecho de uma entrevista real:

“Aos 20 anos, já não tinha vontade de fazer absolutamente nada, não queria mais viver. Resolvi procurar um médico depois que tentei me matar. Comecei a ler sobre o assunto e descobri que precisava de tratamento. Estava com depressão”. (Trecho de depoimento publicado na *Folha de S.Paulo*, 6 mar. 05).

O trecho acima é um exemplo de fala transcrita *ortograficamente*, que não foge, portanto, ao emprego da escrita alfabética.

As entrevistas podem versar sobre quaisquer assuntos: passagens da infância do entrevistado; fatos importantes da história re-

cente do seu povo, que ele ou seus pais vivenciaram; informações sobre o mundo dos brancos, do qual o entrevistado tenha conhecimento, em virtude de sua história pessoal; locais ou regiões que apenas o entrevistado conheceu... Privilegia-se, aqui, a narrativa não-ficcional. Um tempo mínimo de 15 a 20 minutos de fala gravada é suficiente para resultar em um texto de bom tamanho.

3. Tradução

Objetivos:

- fazer crescer (“rapidamente”) a disponibilidade de bibliografia (literária e técnica) em língua indígena;
- criar desafios e condições para a modernização da língua indígena.

A tradução é um excelente meio de modernização das línguas, e todas as que fazem uso dela (de fato, todas as que têm alguma tradição de escrita) se aproveitaram disso. Ao ter que expressar em uma língua aquilo que está expresso em outra, o tradutor muitas vezes não encontra um correlato direto para as palavras ou expressões que precisa traduzir. Ele, então, obriga-se a trabalhar com sua intuição (quando é um falante nativo) e buscar, na própria língua, recursos de **empréstimo** para solucionar a necessidade expressiva surgida do trabalho de tradução. A tradução exige, assim, uma manipulação bastante consciente dos recursos lingüísticos e favorece a ação criativa dos falantes/tradutores.



© Cortesia de Juracilda Veiga

Professora Kaingang trabalhando em tradução. Guarita - RS.

Costumam-se denominar “empréstimo” as palavras que os falantes de uma língua buscam em outra língua e, com o tempo, incorporam à sua própria. O português, por exemplo, incorporou centenas de termos de línguas indígenas (*tatu, jacaré, pirarucu, guajuvira* etc.), de línguas africanas (*candomblé, cafuné, farofa, fubá* etc.) e de outras línguas indo-européias (*abajur, chofer, futebol, chute* etc.).

Um outro tipo é o “empréstimo interno”, que ocorre quando os falantes buscam um termo da sua própria língua, em um determinado campo semântico, e passam a empregar com outro sentido, em outro campo semântico, até que se chega a ter duas (ou mais) palavras iguais em forma, mas diferentes em sentido: *bexiga* (órgão do corpo e brinquedo), *bicicleta* (objeto e tipo de jogada no futebol), *selinho* (selo pequeno e um tipo de beijo), *cabeçada* (golpe com a cabeça ou erro com conseqüências negativas). Costumam produzir-se por ampliação do sentido original, que gera o que se costuma chamar de **polissemia**.

Em alguns casos históricos, o recurso da tradução foi um instrumento de uma política lingüística e objeto de planejamento lingüístico para fortalecimento de línguas nacionais, como foi o **caso do irlandês na primeira metade do século XX**.

“Em setembro de 1920, no auge da guerra da independência irlandesa, a revista *Misneach* (Coragem) publicou uma carta convocando os escritores de língua irlandesa a traduzir grandes obras da literatura universal (...). A aspiração se fez realidade com a criação do Estado Livre da Irlanda em 1922. Em 1928, a Comissão Editorial criada pelo Departamento de Educação, conhecida como An Gúm, anunciou um concurso de traduções. As duas razões principais anunciadas para justificar a tradução para o irlandês eram: a necessidade de fornecer material de leitura em irlandês moderno para crianças e adultos e o estímulo à literatura em irlandês mediante a emulação de grandes obras estrangeiras.” (Jean Delisle e Judith Woodsworth. *Os tradutores na história*. São Paulo: Ática, 1998. p. 91).

A tradução é também um recurso para se disponibilizar — mais rapidamente do que seria ou será o processo de produção própria de um acervo bibliográfico na língua — obras de relativo fôlego, indispensáveis à criação das gerações de leitores na língua minoritária. É bom lembrar que as traduções não se restringem a obras de conteúdo literário. A tradução de um manual de computação, por exemplo, é plenamente justificada em muitas sociedades indí-

genas que já usam computadores em alguma escala (embora possa também ser factível e de interesse a elaboração de um manual de informática próprio, recorrendo a manuais em português apenas como fonte de pesquisa). Mas também é interessante que as próximas gerações já possam conhecer, na própria língua, alguns gêneros literários importantes, ainda que na tradução de autores estrangeiros. Autores não são propriedade de uma sociedade, mesmo quando plenamente identificados com a cultura em que se educaram. A literatura é, também, uma forma de se aprender o funcionamento de outras culturas. Não há língua no mundo, dentre as que têm tradição de escrita, em que não se tenha traduzido *Alice no País das Maravilhas*, para citar um exemplo.

Se os educadores e os intelectuais indígenas se acomodarem com o fato de “todas” as obras que lhes interessam terem edição em português — sendo português uma língua que obrigatoriamente todos os jovens índios falam ou falarão (de modo que poderão ler diretamente nessa língua) — estarão contribuindo para o desaparecimento e o enfraquecimento de sua língua e para o fortalecimento do português dentro da comunidade. Se, ao contrário, antes mesmo de chegar à escola dos não-índios, crianças e jovens indígenas puderem ler, em sua aldeia, em sua língua, obras de relevância e valor não apenas local, não há dúvida de que sua língua materna será referência, para eles, também na escrita. Ademais, é preciso considerar, como meta para o futuro, que todo o ensino fundamental e o ensino médio possam vir a ser feitos nas aldeias, naquelas sociedades em que o contingente populacional o justifique. Nesse momento, a existência desse material de leitura será indispensável.

Por fim, para citar mais um exemplo de material cuja tradução pode ser de muito valor: deve-se submeter à avaliação dos intelectuais indígenas o interesse em traduzir, para sua língua, ao menos as partes mais relevantes de trabalhos de não-índios a res-

peito daquele povo ou comunidade (escritos de antropólogos, viajantes etc.). Não se descarta, nesse caso, o interesse em uma espécie de “edição crítica”, com notas do(s) tradutor(es) sempre que julgar(em) necessário esclarecer, aos leitores indígenas, de que forma aquele texto ou determinadas passagens devem ser lidos e compreendidos.

Para reflexão

É preciso ter o cuidado de não traduzir coisas que já são facilmente acessíveis, aos leitores da aldeia, em português. Os textos a serem traduzidos, por sua vez, não devem introduzir elementos que possam incompatibilizar-se com a cultura indígena e seus valores. Pensando nisso — e pensando nos interesses e na realidade da comunidade com que trabalha —, que textos você sugeriria aos escritores índios para serem traduzidos do português à língua indígena?

4. Conhecimento gramatical



© Cortesia de Juracilda Veiga

Professores indígenas realizando estudo em grupo (Curso Vãfy). Guarita - RS.

Objetivos:

- contribuir para construção de uma imagem positiva da língua indígena (tanto para as crianças indígenas, como para seus professores);

- contribuir para construção da autonomia das comunidades indígenas.

Não é nada incomum encontrar professores indígenas em formação, ou com sua formação já concluída, que têm dificuldade em reconhecer classes gramaticais nos termos de uma oração, ou a função sintática dos constituintes, em orações na sua língua. No entanto, a maior parte desses mesmos professores conhece quase toda a terminologia gramatical, porque lhes foi apresentada nas aulas de língua portuguesa (nas escolas regulares, que freqüentaram, ou na formação específica de magistério que tiveram oportunidade de cursar).

Esta nossa observação não pretende ser uma defesa do ensino gramaticalista, seja na formação de professores indígenas, seja na escola indígena em que eles trabalham. Há, porém, um componente importante em jogo, acerca da representação das línguas. A experiência mostra que, mesmo professores indígenas assumem uma representação diferenciada das línguas, com valorizações distintas. De um lado, vêem a língua portuguesa como uma língua complexa, repleta de regras, organizada, com tudo muito bem definido (“o que é cada coisa”), ao que se agrega, é claro, toda valorização social que a ela se empresta, por ser a língua mais amplamente difundida no país, a língua do rádio, da televisão, do governo etc. Em contrapartida, a língua indígena muitas vezes nem é chamada de “língua” (no Sul, por exemplo, os índios costumam empregar, para designá-la, o termo “idioma” ou, até, “*indioma*”). Mesmo o sendo, é representada como uma língua “da aldeia” que não tem a complexidade do português (é vista, então, como “muito simples”), muitas vezes até imaginada como uma coisa “sem regra” (pelo simples fato de que, para se expressar nela, basta “sair falando”).

A experiência igualmente tem mostrado que os professores indígenas só alcançam a verdadeira compreensão de que sua língua

é efetivamente uma língua, em tudo organizada, regrada e complexa como a língua portuguesa (ou outra língua européia), quando passam a analisá-la com a mesma nomenclatura e minúcia que viram ser aplicadas ao português, em sua experiência escolar. O impacto disso na auto-estima chega a ser evidente.

Não se trata, no entanto, de levar um lingüista para “ensinar” aos índios como funciona sua língua (mas também não se trata de recusar o apoio de lingüistas, se tal apoio é possível). O princípio — fundamental — da autonomia (veja adiante) exige que esse processo seja de produção de conhecimento lingüístico pelos próprios falantes indígenas, assessorados ou apoiados por pessoas habituadas ao estudo e à análise de língua materna. Não é indispensável que essa análise se dê nos parâmetros da mais moderna teoria lingüística — provavelmente, aliás, isso seja o menos recomendado. Mas a aplicação, à língua indígena, dos conhecimentos de uma **gramática tradicional** já pode produzir resultados muito significativos. O mais importante é municiar os intelectuais indígenas com ferramentas e instrumentos de análise que lhes permitam continuar, sozinhos, suas tentativas de construção de conhecimento gramatical da própria língua.

Sugere-se que é relevante ser capaz de distinguir, por exemplo, se uma língua faz uso de flexão nos verbos (como o português faz, enquanto outras línguas podem fazê-lo por prefixos ou infixos, ou ainda não usar de flexão no verbo); se distingue casos (nominativo, acusativo, genitivo) na forma das palavras ou pelo uso de partículas específicas; se possui alguma ordem preferencial dos constituintes principais da oração (sujeito, verbo, objetos, advérbios etc.); se há alguma regra rígida para alguns componentes (em algumas línguas, o objeto direto deve preceder imediatamente ao verbo) e se há formas de resolver os casos em que se geram ambigüidades. Também se pode verificar se a língua possui regras de concordância verbal ou nominal, e outras tantas questões afins.

5. Vídeo



Indígenas Xavante editando vídeo em universidade de São Bernardo do Campo, SP.

Objetivos:

- colocar a língua indígena em um suporte de muito prestígio social, contribuindo para seu reconhecimento e para a auto-estima dos falantes;
- fortalecer os usos orais da língua indígena, abrindo-lhe novos espaços;
- contribuir para a modernização da língua indígena.

Um número muito grande de escolas indígenas já têm acesso a programas educativos em vídeo, pelo emprego da televisão e do vídeo-cassete. No entanto, a língua em que são produzidos, salvo raras exceções, é sempre o português. A presença da língua indígena em suportes tão valorizados — como a televisão e o vídeo — só pode ser benéfica para construção de uma imagem positiva da língua junto às novas gerações. Sugere-se, por isso, que pode

ser de grande valor a produção ou — o que é bem mais fácil — a tradução de vídeos para a língua indígena.

É importante, porém, que não se restrinjam a vídeos a respeito de comunidades indígenas e da vida indígena. Por exemplo, um vídeo sobre o simbolismo e o significado cultural das artes marciais na China e no Japão, narrado em língua indígena, teria um impacto altamente positivo, no sentido aqui apontado. Assim também um programa de interesse cultural e/ou científico produzido pela rede pública de televisão (TV Cultura e TVs Educativas) ou por um canal de televisão aberta (como *Globo Rural*, por exemplo).

Como nos outros casos de tradução, neste, o trabalho de traduzir enseja desafios e oportunidades valiosas de modernização da língua indígena.

Do que foi dito nesta seção, conclui-se que:

- a formação do escritor indígena passa também por sua formação como leitor, devendo ser favorecido o seu contato com uma variada gama de gêneros textuais;

- a prática da escrita é crucial para que intelectuais indígenas desenvolvam sua relação pessoal com esse recurso e construam, partindo de sua tradição e das formas orais de sua língua, as formas próprias da sua língua escrita;

- cinco práticas relacionadas à produção escrita podem ser valiosas para desencadear o processo de construção de uma tradição escrita, na língua: a produção de textos próprios, a produção e publicação de entrevistas, a tradução, a produção de conhecimento gramatical e a produção de vídeos em língua indígena.

O princípio (fundamental) da autonomia

O processo de formação de escritores indígenas pode ser conduzido, apesar de tudo, na forma viciada de se pretender o controle sobre as iniciativas indígenas. É o que a experiência mostra como um padrão bastante recorrente, quando as iniciativas ficam sob o controle de agentes da Secretaria de Estado da Educação ou de agentes da Funai (em ambos os casos, ressalvadas as exceções). Nesses casos, criam-se situações incongruentes, porque a existência de autores indígenas só tem sentido se tais autores tiverem autonomia e não forem colocados como meros executores de programas ditados por agentes não-índios.

Autonomia, no caso, significa o direito indígena de definir temas, enfoques, gêneros que interessa testar e tudo o mais relacionado a isso.

O respeito ao princípio da autonomia significa conceber e colocar em andamento a construção de um processo que, uma vez desencadeado, seja irreversível e tenha o poder de acontecer por si mesmo, tocado apenas pelos próprios interessados (caso haja algum motivo que leve os índios a desejar afastar-se dos agentes do Estado ou das ONGs).

Bibliografia

Os tópicos principais deste volume encontram eco (e alguma inspiração) nos seguintes trabalhos:

BRAGGIO, Silvia L. Bigonjal. “O papel da pesquisa sociolingüística em projetos de educação, vitalização de língua e cultura: relatos sociolingüísticos iniciais dos Avá-Canoeiro de Minaçu”. LIAMES, nº 3, 2003. p. 113-133.

- ▶ Ao tratar do caso da língua dos Avá-Canoeiro, a autora sintetiza uma tipologia que busca interpretar os graus de risco em que se encontram línguas ameaçadas.

D’ANGELIS, Wilmar R. “Contra a ditadura da escola”. Cadernos do CEDES, nº 49, 2000. p. 18-25.

- ▶ O texto discute a adequação dos currículos das escolas indígenas e a forma ingênua em que muitos são produzidos.

_____. “Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em língua indígena?” IV ELFE – Encontro Nacional de Língua Falada e Escrita. Maceió: UFAL, 25-29 nov. 2002.

- ▶ Trabalho pioneiro no Brasil ao tratar das preocupações presentes neste volume, aprofunda a reflexão sobre os agentes da constituição de uma tradição escrita.

_____. “O SIL e a redução da língua Kaingang à escrita: um caso de missão ‘por tradução’”. In R. M. Wright, *Transforman-*

do os deuses. *Igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004. p. 199-217.

- ▶ Os tópicos intitulados “Bilingüismo em três momentos” e “A escrita: o quarto momento do bilingüismo, ou Por que os índios escrevem?” fazem uma boa contextualização para se entender a presença da escrita nas sociedades indígenas.

Sobre o conceito de autonomia aplicado à educação indígena:

FERREIRA, Bruno et al. Projeto Político Pedagógico e Autonomia. In J. Veiga e W. R. D’Angelis (orgs.). *Escola Indígena, identidade étnica e autonomia*. Campinas: Núcleo Cultura e Educação Indígena da ALB / IEL-UNICAMP, 2003. p. 49-71.

- ▶ Apresenta reflexões de quatro professores indígenas de diferentes pontos do país (do extremo norte, do extremo sul, nordeste e Acre) acerca da *autonomia* das escolas indígenas.

D’ANGELIS, Wilmar R. “Limites e possibilidades da autonomia de escolas indígenas”. In W. D’Angelis e J. Veiga (orgs.), *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB – Mercado de Letras, 1997. p. 155-165.

Para trabalhar com o tema da diferença e da identidade étnica:

ALVAREZ, Reynaldo V. *Um índio caiu do céu*. São Paulo: FTD, 1988.

- ▶ No gênero literatura infanto-juvenil, é das obras mais recomendáveis no trato da questão indígena.

GERÔNIMO. *Gerônimo: uma autobiografia*. Registro de S. M. Barrett. Introdução e Notas de Frederick W. Turner III. Trad. Paulo H. Britto. Porto Alegre: L&PM, 1986.

- ▶ Do gênero autobiografia, um relato tocante de um chefe índio prisioneiro de guerra.

LAJOLO, Marisa (coord. e seleção). *Nós e os outros: histórias de diferentes culturas*. São Paulo: Ática, 2000.

- ▶ No gênero contos, reúne 12 histórias em que “culturas diferentes se encontram, e nesse encontro a beleza da diferença entre povos e entre indivíduos se revela”.

LUNA, Luiz. *Resistência do índio à dominação do Brasil*. Coimbra: Fora do Texto, 1993.

- ▶ No gênero história, um apanhado das lutas de resistência dos povos indígenas do Brasil.

MORENO, José Heredia. “Discutindo a produção de identidades e diferenças”. *Cadernos de Educação*. Pelotas: Faculdade de Educação, ano 10, n. 16, 2001. p. 123-132.

- ▶ No gênero testemunho, o autor, um cigano, relata sua experiência de descoberta de sua identidade étnica.

Sobre o surgimento da escrita:

OLSON, David R. *O mundo no papel. As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

SAMPSON, Geoffrey. *Sistemas de escrita. Tipologia, história e psicologia*. Trad. Valter L. Siqueira. São Paulo: Ática, 1996.

Sobre Tupi e Línguas Gerais no Brasil dos séculos XVI e XVII:

BUARQUE DE HOLLANDA, Sérgio. “A língua-geral em São Paulo”. In E. Schaden (org.). *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Nacional, 1976. p. 410-420.

EDELWEISS, Frederico G. “Os Tupís e a língua Tupí”. In F. Edelweiss, *Tupís e Guaranís. Estudos de Etnonímia e Lingüística*. Salvador: Museu da Bahia, 1947. p. 34-55.

_____. *Estudos Tupis e Tupi-Guaranis. Confrontos e revisões*. Rio de Janeiro: Livraria Brasileira, 1990.

FREIRE, José Ribamar B. e ROSA, Maria Carlota (orgs.). *Línguas ge-*

rais. *Política lingüística e catequese na América do Sul no período colonial*. Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. "As línguas gerais". In A. D. Rodrigues, *Línguas brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986. p. 99-109.

Sobre escrita da língua portuguesa:

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

DONATO, Hernâni. "Onde participamos da aventura: a língua portuguesa". In H. J. Störig, *A aventura das línguas. Uma viagem através da história dos idiomas do mundo*. São Paulo: Melhoramentos, 1990. p. 112-120.

Sobre política lingüística e línguas indígenas:

D'ANGELIS, Wilmar R. "Kaingáng: questões de língua e identidade". LIAMES nº 2, 2002, p. 105-128.

- ▶ Há um tópico específico sobre Política Lingüística e Planificação Lingüística, aplicado ao caso das línguas indígenas minoritárias.

_____. "Quem vai de arrasto, não tem compromisso". *Amazônida*. Manaus: UFAM, ano 8, (1) 2003. p. 49-65.

- ▶ Ver tópicos sobre "Política lingüística do Estado..." e sobre "Política e planificação lingüística..."

Sobre tradução e revitalização lingüística:

DELISLE, Jean & WOODSWORTH, Judith. *Os tradutores na história*. São Paulo: Ática, 1998.

ARROJO, Rosemary (org.). *O signo desconstruído. Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992.

O interesse dessa obra está na discussão de várias noções relevantes ao trabalho com tradução e com tradutores.