

**O QUE É ENSINO BILÍNGÜE: a metodologia da gramática contrastiva**

Ruth Maria Fonini Monserrat\*

*Queremos aprender o português para entender a cabeça do branco.* (Vários índios brasileiros, em várias ocasiões)

O documento *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* do MEC (1993), em consonância com o espírito da nova Constituição, reza que "a Educação Escolar Indígena deve ser intercultural e bilíngüe, específica e diferenciada" (p.10). Ao apresentar a situação heterogênea das sociedades indígenas em relação ao uso de suas línguas e da língua portuguesa, o mesmo documento ressalta que "essa situação sociolingüística assim como o momento histórico atual e suas implicações de caráter psicolingüístico fazem com que se assumam a educação escolar indígena como sendo necessariamente bilíngüe:

a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo oral e escrito de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;

b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros — formal, coloquial, etc." (p.11).

\* Professora adjunta da UFRJ, coordenadora do Seminário Permanente de Educação e Estudos Indígenas (Sepeei) da Faculdade de Letras da UFRJ, membro do Comitê de Educação Escolar Indígena como representante das universidades.

Passar da teoria à prática é, como sempre, o mais difícil. No caso concreto da Educação Escolar Indígena hoje, no Brasil, é preciso distinguir inicialmente duas situações: o processo escolar para crianças e o processo de formação de professores índios.

Preponderou até pouco tempo e ainda perdura em muitos casos a situação em que não-índios, ou índios de etnias distintas das dos alunos, eram ou são professores de crianças em escolas das aldeias. A língua utilizada no ensino é a portuguesa, e os currículos e materiais utilizados são os das escolas não indígenas. Os resultados, negativos sob qualquer ponto de vista — seja o psicológico, seja o cultural, seja o da eficiência do aprendizado —, são sobejamente conhecidos e não necessitam aqui de maiores comentários.

Há, no entanto, outras situações em que a educação escolar infantil nas aldeias já vem sendo conduzida, pelo menos parcialmente, na língua materna do grupo, por professores da mesma etnia dos alunos. Mas esses professores, em sua maioria, não têm formação específica para o magistério, nem dispõem de materiais didático-pedagógicos adequados ou suficientes. São obrigados a se restringirem, o mais das vezes de forma bastante precária, às primeiras etapas da alfabetização e aos rudimentos da aritmética. Neste último caso, inevitavelmente entra o português já de início, através dos nomes dos números e de sua contagem, prática habitualmente inexistente fora da experiência de contato com a sociedade majoritária.

Desde a conferência da UNESCO de 1951, tornou-se axiomático que a língua mais adequada para a alfabetização é a materna. Há, é certo, argumentos contrários ao uso da língua materna, entre os quais avultam os referentes aos problemas práticos da

educação bilíngüe: carência de professores bilíngües e de materiais didáticos adequados ou suficientes, ausência de padronização e normalização da maioria das línguas vernáculas, quando não do próprio código escrito, vocabulário reduzido, etc. Mas, apesar de tudo isto, a verdade é que, desde aquela época, proliferaram os programas de educação em língua materna em todo o mundo, dando origem a múltiplos modelos de educação bilíngüe.

Tais modelos se diferenciam em função do lugar, em termos quantitativos e qualitativos, reservado ao ensino/aprendizagem e à utilização da língua materna no processo escolar global. Ou seja, pode ocorrer:

a) o uso quase exclusivo da língua materna durante o primeiro ou os dois primeiros anos de escolaridade, acompanhado da presença da língua oficial unicamente na modalidade oral;

b) a transição para a língua dominante a partir do segundo ou terceiro ano, como língua de ensino das disciplinas curriculares, mantendo-se a língua materna apenas como língua de comunicação entre os alunos ou como objeto de ensino de uma disciplina particular — "língua materna";

c) a distribuição das línguas segundo disciplinas ou habilidades específicas ensinadas, etc.

Assim, a ênfase dada à língua materna é usada como critério para distinguir vários métodos: o método direto, os programas bilíngües de transição, os de manutenção lingüística e o bilíngüismo institucional (cf. González Lorenzo, 1985).

O método direto — apesar de mostrar-se permissivo e aceitar o uso da língua materna pela criança, enquanto ela não adquire maior domínio da língua dominante (e apesar de que esta seja introduzida em sua modalidade oral antes da alfabetização propriamente dita) — na verdade representa uma versão moderna dos velhos métodos que visavam à assimilação das minorias imigrantes ou autóctones à língua e cultura dominante.

Quanto aos métodos bilíngües de transição, seus efeitos são tão ou mais nefastos para o futuro da língua autóctone que os do método direto, na medida em que eles "não conseguem evitar a erosão das línguas minoritárias" (id., *ibid.*, p.142). É fácil compreender por que isso acontece: é que na prática, por inércia ou falta de preparo dos professores, por carência de materiais didático-pedagógicos adequados, etc, paulatinamente a língua materna vai sendo relegada e por fim abandonada de todo.

Eliminadas as duas abordagens acima referidas, por inadequadas, pode-se dizer que o que interessa às sociedades indígenas é um processo escolar de manutenção lingüística, em que o ensino bilíngüe aponte para o fortalecimento, mas, mais ainda, para a possibilidade de desenvolvimento de suas línguas maternas como instrumento eficiente de afirmação de sua identidade socioeconômico-cultural frente à sociedade majoritária.

Um processo como este exige a utilização da língua indígena não apenas como veículo de comunicação entre os alunos, ou restrita aos primeiros anos de frequência à escola, ou às classes de linguagem. A língua indígena precisa ser "estudada", modernizada, ampliada, normatizada e normalizada, mas tal processo só pode ser efetivamente posto em marcha se houver, por parte dos seus

usuários — em primeiro lugar os professores indígenas —, a consciência da importância dessa tarefa, clara vontade política direcionada nesse sentido, e participação ativa e continuada em todas as etapas do processo.

Não basta, porém, toda a (boa) vontade e toda a consciência do mundo, para que as coisas se realizem como as idealizamos. Os professores índios, as comunidades indígenas em geral, as entidades que as apóiam, e o próprio MEC, via Comitê de Educação Escolar Indígena, reivindicam que toda a escolarização feita nas aldeias fique a cargo de professores indígenas. Com isto, cumpriria-se uma das condições necessárias para que a escola possa desenvolver programas de manutenção lingüística. Mas, para isto se tornar realidade, é absolutamente imprescindível que esses professores, sem abandonarem sua atuação corrente nas escolas, tenham paralelamente formação especializada que, ao mesmo tempo:

a) contemple sua necessidade de informações e conhecimentos relativos aos vários campos e aspectos da cultura dominante, a fim de que, a partir das informações e etnoconhecimentos relativos a suas próprias culturas, possam operar a síntese crítica necessária para que, "ao mesmo tempo em que se assegura e se fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para a relação positiva com outras sociedades" (*Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, 1993, p.12); contemple, além disso, e crucialmente, sua necessidade de "dominarem" a língua portuguesa;

b) contemple sua formação específica como professores, e, em primeiro lugar, como alfabetizadores em sua língua materna; sem

esquecer, porém, que também aqui eles terão de operar a síntese entre métodos e procedimentos requeridos pelo ensino/aprendizagem na situação específica da sala de aula (realidade estranha à cultura tradicional) e os métodos e procedimentos de ensino/aprendizagem característicos de suas culturas;

c) contemple sua formação como pesquisadores das próprias culturas, capazes de compreender, analisar e explicitar os etnoconhecimentos do seu povo, sem o que não poderão processar as várias e necessárias sínteses acima referidas.

Voltando, então, à referência inicial sobre o necessário caráter bilíngüe e intercultural da Educação Escolar Indígena, é mister concluir que, pelo menos por ora, todos os esforços e ações no sentido de se alcançarem essas metas devem se concentrar na *formação bilíngüe e intercultural dos professores indígenas*.

Nessa trajetória, é de extrema importância o trabalho conjunto e a ajuda mútua entre índios (alunos/professores-em-formação) e não-índios (assessores/especialistas de distintos campos), pois a rigor todos ainda estão engatinhando, buscando o rumo daquilo que poderá se tornar futuramente Magistério Indígena, Professor Indígena ou Formador de Professores Indígenas.

Para que um dia se possam exercer na prática escolar indígena os direitos de "aprendizagem" do português e ao mesmo tempo de "utilização", "desenvolvimento" e "reelaboração dinâmica" das línguas maternas indígenas, é preciso se ter compreensão clara das condições e das características necessárias para que um programa bilíngüe apresente resultados positivos e eficazes.

Pode-se considerar, com Widdowson (1987, ao referir-se a artigo de Hornby publicado em 1946), que o aprendizado de uma língua apresenta três aspectos principais: "a aquisição do conhecimento da língua", "o domínio do uso da língua" e o "desenvolvimento do sentimento da língua".

Os dois primeiros aspectos têm a ver com o uso instrumental e utilitário da língua. Mesmo tendo mudado, no decorrer das últimas décadas, as correlações valorativas entre conhecimento e uso — inicialmente se supunha que era preciso primeiro conhecer o sistema e os códigos da língua, e o uso viria como decorrência disso; mais tarde, pensou-se o contrário, que a atividade comunicativa, o uso prático da língua, é que era fundamental para se poder conhecer a língua — de qualquer forma "os dois enfoques estão centrados no domínio prático, utilizando a linguagem como instrumento para uma comunicação efetiva" (Widdowson, 1987, p.174).

A preocupação de Widdowson, assim como a nossa no caso da formação de professores indígenas, é com o terceiro aspecto, aquele que se refere ao "desenvolvimento do sentimento" da língua. Tal "sentimento" só se adquire "através de elevada conscientização das possibilidades expressivas inerentes à natureza mesma da linguagem. O sentimento, sob esta interpretação, é o reconhecimento das formas lingüísticas como formulações de maneiras particulares de entender a realidade. E, em outras palavras, uma concepção da linguagem como instrumento cultural" (id., *ibid.*, p.175).

Não é outra senão essa, a nosso ver, a visão subjacente à frase epígrafe deste trabalho, reiteradamente expressa por índios de

distintos povos: "Queremos aprender o português para entender a cabeça do branco."

Este aspecto da aprendizagem de uma língua é fundamental para que o termo "intercultural" aplicado à Educação Escolar Indígena tenha sentido. Quando a ênfase é posta apenas no aprendizado do uso comunicativo da língua, não se consegue desenvolver a consciência de como as línguas "refletem as atitudes culturais, as idéias e preocupações das pessoas que as falam", e portanto como elas revelam sua "cabeça".

E claro que os três aspectos apontados são necessários no ensino/aprendizagem de uma língua. "Há, em resumo, um lugar para o "estudo" e outro para o "aprendizado" das línguas" (Widdowson, 1987, p. 180). E se, no caso dos índios em relação à aprendizagem do português, tal estudo sozinho não basta para garantir a consciência intercultural, ele pode contribuir, sob a condição de estar estreitamente associado ao estudo da própria língua, para proporcionar o conhecimento necessário sobre o qual se baseia a interculturalidade.

Pode aqui surgir dúvida sobre tal centramento na própria língua — que, tendo objetivo cultural, pressupõe orientação integradora: isso não acarretaria prejuízo ou retardo no aprendizado da língua para fins utilitários de comunicação? "Não parece haver nenhuma razão convincente para supor que o centrar-se na própria língua iniba o aprendizado do uso da mesma. Pelo contrário, a forma lingüística, da mesma maneira que as concepções de consciência cultural, e suas projeções potenciais como função comunicativa podem ser concebidas como unidades de aprendizagem para o desenvolvimento da consciência cultural e da suficiência. Desta

maneira, o conhecimento aparece como a base para o sentimento e o uso das línguas." (id., *ibid.*, p.178)

O autor vê a possibilidade de colocar em prática tais princípios e pressupostos através de pedagogia que se apóie em "comparações" entre as línguas, para desenvolver uma metodologia que incorpore as análises diferenciais que se forem processando. Sabe-se que este tipo de atividade já é utilizado, de forma não sistemática, em muitos cursos de línguas, com a finalidade de facilitar seu aprendizado instrumental. Widdowson propõe que ela se torne a base metodológica de um ensino que vise ao estudo cultural da linguagem.

Na formação dos professores indígenas, essa metodologia contrastiva permitiria que se fossem processando e sistematizando — ao mesmo tempo em que se apreendem as estruturas gramaticais do português — as estruturas básicas, muitas vezes ainda não abordadas em nenhum estudo lingüístico, de suas línguas maternas.

Os estudantes poderiam, por exemplo, analisar contrastivamente certos campos léxicos na sua língua e na estrangeira (língua indígena e português, no nosso caso), "comprovando como esses campos refletem estruturas de pensamento e comportamento, como os termos emprestados de outras línguas se ajustam a necessidades culturais, etc. O grupo poderia ser conduzido também à busca de como os conceitos elementares de estado, tempo, processo e causalidade são codificados de maneira diferente segundo a sintaxe da língua; ou como diferentes relações sociais se codificam em termos de direções em diferentes línguas e como estas são utilizadas para expressar valores de poder e solidariedade" (Widdowson, 1987, p.177).

O interessante no estudo contrastivo de duas línguas é que, mais que qualquer outro, ele está referido diretamente à experiência lingüística do aluno, podendo, por isso, despertar seu interesse e envolvê-lo de forma criativa no processo de percepção e análise consciente das estruturas gerais de sua própria língua e da língua "do outro", de sua própria cultura e da cultura "do outro", por conseguinte.

Sabe-se que é fundamental, no trabalho com as línguas — tanto a indígena como a portuguesa — o papel do lingüista como assessor do aluno/professor indígena. Mas em que consiste concretamente a assessoria lingüística no caso específico do trabalho contrastivo com as duas línguas? Que tipo de atividades são ou podem ser desenvolvidas?

Situação típica em que se pode desenvolver essa atividade é a encontrada nos cursos/encontros para formação de professores índios, onde os participantes já dominam, bem ou mal, a escrita em sua língua materna indígena (a situação especial, minoritária, em que o português se tornou a língua materna de um povo indígena, coloca problemas de outra natureza, não abordados aqui). A situação ideal de haver um assessor lingüista mais ou menos permanente, na área de cada língua, é utópica. Em alguns desses cursos, os alunos/professores pertencem a uma única etnia, em outros, a várias etnias diferentes. Ilustra-se abaixo, sem identificar os protagonistas, uma situação real ocorrida em 1993.

Alunos/professores da mesma etnia. Um deles já é professor na aldeia, tendo começado a alfabetização dos demais na língua indígena, que todos utilizam como primeira língua. Há vários problemas não resolvidos de ortografia. O alfabeto proposto tenta-

tivamente em ocasião anterior pelo assessor permanente não-indígena junto com o lingüista assessor vem sendo testado na prática pelo professor índio.

O lingüista coordena os trabalhos lingüísticos no curso, que tem uma semana de duração. Primeira tarefa para todos os participantes: representar em mapa o território do povo, identificando as estradas, aldeias, rios, etc, com os nomes escritos na língua e em português. A seguir, discussão coletiva (na língua) sobre as realizações de cada um, com retificações e complementações, quando é o caso. O lingüista anota para si as discrepâncias ortográficas observadas. Depois, cada um dos participantes escreve em seu caderno algo sobre um dos rios mencionados. Os textos (de duas a três linhas, em geral) são escritos no quadro por seus autores, e depois lidos oralmente. Aí começam as observações do lingüista sobre as discrepâncias observadas na escrita e se faz a análise coletiva das questões surgidas, para que a decisão final seja realmente fruto do consenso.

Muitos conteúdos de lingüística, normalmente só abordados em cursos especializados de nível superior, são tratados durante esse tipo de sessão de trabalho, que se repete durante o curso, com outros textos produzidos. Dessa forma, no caso em pauta, puderam ser analisados, contrastivamente com o português, alguns aspectos gramaticais (morfológicos e sintáticos) e fonológicos da língua, como o paradigma possessivo nominal, o sistema número/pessoa no verbo, a pluralidade nos nomes, os modos verbais, entre outros. Os textos elaborados e corrigidos pelos alunos com seu professor e assessores, e devidamente ilustrados, integrarão o primeiro livro de leitura nessa língua, e serão utilizados na escola como material didático para a alfabetização das crianças.

Em outros contextos, já se tem trabalhado com a descoberta, explicitação e sistematização dos sistemas nativos de classificação zoológica e botânica, entre outros, para fins de elaboração coletiva de vocabulários bilíngües, ou mesmo enciclopédicos em relação a dada cultura.

O trabalho com a sistematização gramatical da língua indígena — sempre numa abordagem contrastiva com o português — quer "matar dois coelhos de uma só cajadada": por um lado, visa à feitura de gramáticas descritivas e pedagógicas das línguas em foco; por outro, através da compreensão e paulatino domínio das estruturas gramaticais do português, pretende contribuir para que os índios na escola atinjam mais rapidamente aquele "sentimento da língua" portuguesa que lhes permitirá não apenas "entenderem a cabeça do branco", mas também moverem-se como cidadãos no terreno da língua oficial e das múltiplas culturas do país comum de índios e não-índios, o Brasil.

A meta (sonho?) é conseguir, paulatinamente, em esforço que congregue toda a comunidade e não apenas os professores (em que pese seu papel fundamental no processo) elaborar e sistematizar na escrita os etnoconhecimentos indígenas tradicionais e atuais nas várias áreas — com todos os acréscimos, modificações ou perdas dos últimos em relação aos primeiros. Mas, para tal, vale reiterar: é imprescindível que os professores indígenas se tornem, além de tudo o que necessitam saber e fazer, também pesquisadores de suas próprias línguas.

Se, e quando, tudo isso for feito — inicialmente no processo de formação especializada de índios para o magistério indígena e depois, nas próprias escolas indígenas, no processo de escolariza-

ção infantil —, aí, sim, a Educação Escolar Indígena, pelo menos no que se refere à linguagem, poderá ser chamada, com propriedade, de intercultural e bilíngüe.

### **Referências bibliográficas**

DIRETRIZES para a política nacional de educação escolar indígena. Brasília: MEC, 1993.

GONZALEZ LORENZO, Manuel. *Bilingüismo en Galicia: problemas y alternativas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1985.

WIDDOWSON, H.G. Estudio del lenguaje y aprendizaje del lenguaje. In: SIGUAN, M. (Coord.). *Lenguay educación en Europa*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias, 1987. p.171-180 (ICE. Colección seminario, 19).