

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS INDÍGENAS

Tereza Machado Maher*

O título acima foi-nos proposto como pauta de reflexão para este trabalho. De imediato, nos colocamos a questão: que tratamento dar ao tema? Seguiríamos a trilha segura do ensaio teórico ortodoxo? Não, esta não nos pareceu uma opção interessante: não nos atraía a idéia de discutir fundamentos e preceitos abstratamente, idealizando um contexto pedagógico qualquer como ponto de referência. Interessava-nos construir este texto em cima do real, não do ideal... Faríamos, então, um texto-diagnóstico da situação em que atualmente se encontra o ensino de português nas comunidades indígenas para, a partir de falhas apontadas, sugerir soluções generalizadas? Tampouco acreditamos ser este o caminho adequado: a multiplicidade de contextos existentes e as inúmeras variáveis em jogo em Educação Indígena tornam levianas as análises a distância e perigosas as generalizações absolutas. Optamos, então, por nos colocar sobre o ensino de língua portuguesa discutindo-o à luz de uma proposta concreta de atuação desenvolvida, especificamente, para as escolas indígenas do Acre e sudoeste do Amazonas pertencentes ao projeto de educação da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC). Desde 1983, a CPI/AC vem, através de serviços de assessorias a estas escolas e do oferecimento anual de cursos de formação para seus profes-

* Do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP, assessora o Projeto de Educação da CPI/AC.

res, desenvolvendo seu projeto educacional junto às comunidades Kaxinawa, Apurinã, Manchineri, Jaminawa, Shawandawa, Yawanawa, Katukina e Poyanawa¹.

Colocados nossos objetivos gerais e, ainda que muito sucintamente, descrito o meio pedagógico ao qual estaremos nos referindo neste trabalho, alertamos o leitor quanto às suas limitações. Impossível, evidentemente, abarcar e aprofundar aqui todos os aspectos envolvidos no tema, daí termos decidido privilegiar questões ligadas à *críticidade* e às *diferenças de estilos interacionais*, por acreditarmos serem tais aspectos fundamentais nos programas de ensino de língua portuguesa para as comunidades indígenas. Metodologicamente interessa-nos não só explicitar os princípios — teóricos e políticos — que nos norteiam, mas, também, exemplificar os modos como tais princípios vêm sendo operacionalizados em nosso contexto. Utilizaremos, para tanto, amostras de material didático de cuja elaboração participamos². Antes de nos atermos às questões que, mais especificamente, nos interessam discutir, alguns esclarecimentos sobre este material e seu processo de elaboração.

¹ Por uma questão de economia de espaço necessária, não nos é possível descrever aqui em detalhe a situação socioeconômica e política em que se encontram os grupos étnicos acima mencionados, nem fornecer dados referentes à história do contato destes povos com a sociedade envolvente. Para a obtenção destas importantes informações, além de outras referentes à gênese e aos objetivos gerais do projeto de educação da CPI/AC, remetemos o leitor ao artigo de Nietta Monte (1984).

² Vera Olinda Sena e Nietta Lindenberg Monte, além da autora deste artigo, compuseram a equipe responsável pela elaboração do material mencionado. O fato de este texto estar sendo escrito na 1ª pessoa do plural não reflete, assim, uma opção estilística, mas, antes, o desejo de devidamente creditar as idéias aqui vinculadas às demais companheiras de trabalho.

Português para as escolas da floresta: uma experiência coletiva de autoria

Durante o curso de formação de professores de 1993, demos — os integrantes índios e não-índios do projeto de educação da CPI/AC — início ao processo de elaboração de um material didático experimental coletivo" que veio a se chamar Português para as Escolas da Floresta.

A primeira etapa do processo visou tentar obter respostas claras para duas perguntas que, acreditamos, devem orientar a construção de todo e qualquer material didático: *A quem ele se destina? Quais os seus objetivos?* As respostas obtidas nos permitiram identificar dois "públicos-alvo" distintos com necessidades comunicativas, embora não exatamente idênticas, semelhantes. Em comum, havia o fato de os dois grupos serem compostos por alunos que, já tendo passado pelo processo de alfabetização em seu sentido restrito, eram, no entanto, leitores/escritores ainda relativamente imaturos. Os fatores que os diferenciavam eram

³ Embora a moderna pedagogia de línguas apregoe que os materiais didáticos devam, idealmente, ser construídos *com* e não *para* seus usuários, não nos é possível seguir esta máxima em sua totalidade, já que nosso professor índio — assim como a esmagadora maioria dos professores não-índios, é importante ressaltar! — ainda não têm a segurança e o *know-how* para assim proceder. Por isso, a CPI/AC, no seu esforço de construção de um *curriculum* diferenciado, orienta a elaboração de material didático coletivo, enquanto, paralelamente, investe no desenvolvimento da capacidade de geração autônoma de exercícios e atividades pelos professores índios, de modo a capacitá-los a, por enquanto, adequar e/ou complementar os materiais já existentes, de acordo com as necessidades específicas de seus alunos.

o grau de domínio do português oral e, mais importante, a natureza das situações comunicativas às quais estavam expostos e nas quais precisavam interagir. Por um lado, tínhamos que considerar crianças e jovens que, com um domínio incipiente de português, sua segunda língua, começavam a querer ou ter que interagir com o "branco" *em suas aldeias*. E, por outro, havia as necessidades comunicativas de jovens e adultos, de um modo geral mais fluentes na língua-alvo, que precisavam se expor a situações de contato com os "brancos" *nas cidades*. A classificação acima nos permitiu, então, ter mais claro qual era nosso objetivo: pretendíamos elaborar um material didático que favorecesse não só o aumento da capacidade de entender e produzir textos escritos em português, mas, sobretudo, que ajudasse os alunos a aprender a se comunicar oralmente nesta língua em duas situações diferentes de contato interétnico. O material produzido foi, em sua composição final, dividido em duas partes para atender à meta desejada.

O procedimento de trabalho adotado foi basicamente o mesmo para a elaboração de ambas as partes: os professores índios foram divididos em pequenos grupos e, tendo em mente os objetivos previamente estabelecidos, criaram, a partir de suas próprias vivências comunicativas, diálogos que consideravam típicos dos contextos interacionais em questão. Estes diálogos introdutórios serviram de base para a construção das unidades, cada uma delas desenvolvendo um conteúdo programático próprio.

O arcabouço teórico geral adotado pela CPI/AC segue as orientações do que, na lingüística aplicada, vem sendo, contemporaneamente, denominada "Abordagem Comunicativa ao Ensino de Segundas Línguas". No seu sentido mais amplo, isto equivale a dizer que nos interessa promover junto aos alunos índios, não ape-

nas o desenvolvimento de uma competência estrutural, lingüística, mas, principalmente, o desenvolvimento de uma *competência comunicativa* na língua-alvo. Queremos dizer: mais do que levá-los a saber *sobre* a língua portuguesa, é nosso intuito incentivar um tipo de ensino que os leve a saber *usar* esta mesma língua. Nossa crença neste postulado significa que, em Português para as Escolas da Floresta:

1) evitamos *supervalorizar a metalinguagem*, já que não consideramos prioritário, em nosso contexto atual, que os alunos saibam o que seja um pronome, um sujeito ou um predicado. Não queremos com isto dizer que tenhamos abolido toda e qualquer reflexão metalingüística. Embora saibamos que ela não leva, necessariamente, o aluno a se tornar mais capaz de usar o português na prática — nosso objetivo primeiro! — não desconhecemos sua importância em termos motivacionais e políticos⁴. Exercícios gramaticais ocasionais foram incluídos, sim, embora eles *não* determinem a tônica do material elaborado.

⁴ Quanto mais "bilíngüe" é o falante, afirmam os resultados de pesquisa, mais afeito ele é a práticas metareflexivas: porque convive com dois sistemas lingüísticos incongruentes, mais fácil e, por isso mesmo, compensador e prazeroso, é o ato de se distanciar destes sistemas para análise. Politicamente, o conhecimento de metalinguagem pode se constituir num capital simbólico interessante para o professor índio, já que, no confronto com profissionais não-índios este conhecimento, muitas vezes, contribui para garantir seu *status* de "professor de línguas". Importante apontar que a ênfase bastante relativa que damos ao ensino de metalinguagem se justifica pelo fato de não se contemplar, num futuro próximo, o ingresso dos alunos índios pertencentes ao projeto em escolas que seguem o currículo oficial. Esta situação privilegiada faz com que possamos, felizmente, adiar grande parte do ensino de metalinguagem para uma fase posterior da aquisição da segunda língua.

2) *evitamos o uso de linguagem descontextualizada*. Listas de palavras isoladas, acreditamos, "congelam" significados e não permitem que o aluno desenvolva a capacidade de, buscando apoio no contexto de uso, inferir significados aproximados às palavras que desconhece. A capacidade de assim proceder — atitude comum quando empregamos nossa língua materna — é fundamental para usuários de segundas línguas. Como estes não dominam o repertório lexical da L2 (2ª Língua), é importante que consigam se conformar, pelo menos temporariamente, com significados apenas aproximados. A contextualização da linguagem evita também que esforços sejam desperdiçados na aprendizagem de frases pragmaticamente esvaziadas. Nossa intenção é que o aluno índio não tenha que, através do procedimento metodológico escolhido pelo professor ou sugerido pelo livro (repetição, leitura, cópia...), se ater a sentenças soltas como "Isto é um macaco", por exemplo. Por que, para que aprender isto? Qual a relevância deste conhecimento? Em que contexto comunicativo real isto lhe seria útil? Porque cremos no princípio da Teoria dos Atos de Fala — ao falarmos fazemos coisas, atuamos no mundo — nos preocupamos com o fato de que os enunciados incluídos em nosso material didático sirvam claramente, em seu contexto de enunciação, a um *fim comunicativo*⁵.

Em suma, consideramos fundamental em nossa proposta de ensino que os alunos índios sejam expostos a amostras variadas da lín-

⁶ Atentas à funcionalidade do que é ensinado, elegemos "ato de fala" como fios condutores das unidades que compõem a primeira parte de Português para as Escolas da Floresta. Assim, na Unidade 1, por exemplo, espera-se que o aluno aprenda como convidar, aceitar ou recusar um convite; na Unidade 2, como pedir e dar informações pessoais; na Unidade 3, como fazer, atender ou negar um pedido; na Unidade 4, como expressar sentimentos, etc.

gua portuguesa *em uso* de modo que eles, depreendendo o funcionamento discursivo da nova língua, aprendam a nela se comunicar. Embora várias outras premissas orientem nossa atuação, voltaremos nossa atenção, a partir de agora, para os temas citados no início deste trabalho.

O ensino crítico de línguas

Por acreditarmos jamais serem neutros os processos educacionais — não há que se ter ilusões, pois todo projeto de educação para o índio é "sempre orientado por uma postura básica: a crença de que o índio vai/deve desaparecer na sociedade nacional, ou a crença de que ele vai/deve sobreviver" (Grazzi, Silva, 1981, p.16) — tem sido intenção do projeto de educação indígena da CPI/AC criar condições para que as modalidades de ensino sob sua supervisão sejam conduzidas de uma perspectiva crítica. O ensino de língua portuguesa não representa uma exceção, tanto mais porque também não atribuímos a este objeto de ensino um caráter de neutralidade. O português é a língua do dominador, de quem detém o poder de decisão no país. Por isso, sua aprendizagem é imposta: cabe ao índio, hoje, aprender a língua do branco e não vice-versa. Se assim não fosse, o bilingüismo indígena, assim como o nosso, seria facultativo e não compulsório. Visto deste prisma, o ensino de língua portuguesa pode constituir mais um fator contributivo para a manutenção da posição subalterna que o índio ocupa na sociedade nacional. A não ser que se opte — de maneira clara, consciente — por uma atuação pedagógica emancipatória, por um ensino crítico... E o que significa, exatamente, promover um ensino desta natureza?

Tradicionalmente, tal ensino tem se referido à utilização de textos em português escolhidos a partir de sua capacidade de elicitar questionamentos sobre os mais diferentes fenômenos 'sociais. O ensino propriamente dito desta língua é, contudo, feito em moldes meramente descritivos. Embora freqüentemente também utilizemos textos como pretextos para discutir os problemas que acometem as comunidades indígenas acreanas (questões de terra, de saúde, de direitos legais, etc), isto não é, a nosso ver, suficiente. Desejamos que o professor e o aluno índio, além de se utilizarem da língua portuguesa como ponte para olhar criticamente o mundo que os cerca, sejam também capazes de avaliar criticamente os usos que dela se faz neste mundo. Queremos, enfim, não só fazer um ensino crítico *via* linguagem, mas também, *da* linguagem...

São várias as implicações práticas do que afirmamos acima⁶. Vamos nos ater aqui, entretanto, apenas às questões referentes à aprendizagem do português oral. Sabemos que nos intercâmbios orais entre falantes de línguas ou variedades sociolingüísticas diferentes, o que determina o sucesso ou insucesso destas interações quase nunca é — contrário a expectativas ditadas pelo "senso comum" — exclusivamente o grau de competência lingüística do falante não-nativo (Maher, 1990) ou o fator dialetal (Toohey, 1986). Falar *bem* ou *mal* uma dada língua não garante, por si só, que o falante irá, ou não, conseguir atingir seus objetivos conversacionais. Outras variáveis de peso operam nos eventos comunicativos.

⁶ Uma delas, à guisa de exemplo, diz respeito ao valor atribuído às variedades dialetais: embora não se negue aos alunos exposição ao português dito "padrão", as publicações da CPI/AC dão voz ao "português índio", respeitando seu estilo, e assim, legitimando e, continuamente, reafirmando também o valor desta variedade sociolingüística do português.

Dentre elas, as *relações de poder* entre os interagentes é um dos determinantes mais significativos. Ora, é fundamentalmente assimétrica a relação branco/índio: sociopolítica e economicamente os membros da sociedade envolvente, em sua esmagadora maioria, se acham, para dizer o mínimo, amplamente favorecidos nesta relação. Sendo assim, o índio tende a ocupar, já de partida, um lugar desvantajoso na interação, não só necessariamente, voltamos a afirmar, porque tem que se mover, lingüisticamente falando, em "terreno alheio", mas também porque a desigualdade de poder entre ele e seu interlocutor se manifestará *na* e *através* da linguagem, afetando o teor da conversação⁷.

Face ao exposto, tem sido nossa intenção, apoiadas nos postulados da pedagogia freiriana, incentivar reflexões metaconversacionais, de modo que o índio, adquirindo maior consciência do fenômeno, possa pensar estratégias discursivas que permitam uma melhor redistribuição de "forças" nas interações às quais está ou estará exposto. Em termos de Português para as Escolas da Floresta, estas questões podem melhor ser percebidas na segunda parte do material, já que os professores índios vêem as interações transculturais ocorridas na cidade, como geralmente mais decisivas, e por isso mesmo, também mais tensas e conflitivas. O ato de tirar documentos, eleito pelos professores como uma das situações-chave que enfrentam, foi assim por eles descrito no material didático:

Antonio Kaxinawa foi até a cidade tirar seu documento de identidade. Chegou à Secretaria de Segurança Pública do Estado e ficou

⁷ Fazemos as afirmações acima respaldadas na Teoria da Análise do Discurso.

um tempão na fila. Quando foi sua vez de ser atendido, ficou em pé na frente do funcionário, calado. A conversa deles foi assim:

— O que você quer?

— Eu vim tirar documento.

— Que documento?

— Identidade.

— Trouxe fotos, Certidão de Nascimento, tudo?

— Trouxe, sim senhor.

— Senta aí.

O funcionário colocou o papel na máquina de escrever.

— Seu nome?

— Antonio da Silva Kaxinawa.

— Como que é?

— Antonio da Silva Kaxinawa.

— Você é índio?

— Sou, sim senhor.

— Esse último nome não pode entrar, não. É só Antonio da Silva, viu? No documento tem que ser assim.

Antonio não diz nada, fica calado.

— Nacionalidade?

Antonio olha para o chão, depois olha para o funcionário, mas continua calado.

Resmunga o funcionário da Secretaria:

— Ai, meu Deus do céu... hoje vai ser dureza!

Este diálogo provocou muitas discussões sobre as suas fontes de tensão interacional. Cada uma delas foi, na continuidade da unidade, trabalhada na sua especificidade. Tentamos lidar com a questão da dificuldade de registro do nome indígena, por exemplo, incluindo, como texto para leitura, o trecho da Constituição que versa sobre os direitos indígenas. Com isto buscamos fornecer ao aluno índio informação pertinente, de modo que ele tenha elementos para tentar, em situações análogas, minimizar impasses discursivos deste tipo: citando o número da lei, partes do texto legal... Ainda durante as discussões sobre o diálogo acima um dos professores índios aventou a hipótese de que o "burocrata" tenha se negado a incluir o nome indígena no documento porque não sabia como soletrá-lo. Explicitar esta incapacidade representaria uma ameaça a sua figura de "autoridade". A partir desta contribuição, todos os envolvidos na elaboração do material didático decidiram que esta unidade deveria, então, fornecer oportunidade para que os

alunos aprendessem a soletrar o nome de sua nação. O fato de os professores índios terem interpretado o "silêncio" que se segue à pergunta "*Nacionalidade?*", como tendo sido causado pela incompreensão do termo, gerou muita discussão o direito que o interagente índio tem de entender o que lhe é dito na língua dominante. Esta questão foi pedagogicamente tratada no material didático com a inclusão de enunciados utilizados na negociação do significado em português: "O que significa esta palavra?", por exemplo.

Com um outro exemplo, desta feita referente à situação de "compra e venda", tentaremos resumir os procedimentos metodológicos que seguimos. Após a determinação das situações interacionais-chave, o segundo passo é deixar que os professores índios criem diálogos típicos destas situações como material introdutório de leitura:

— Dona Maria, aqui se vende sabão?

— É ali.

Quando o índio olha pro lado, vê um monte de sabão.

O índio pega três barras e traz para o caixa, o caixa pega e tira a conta na máquina: tum...tum...tum...

— Não tenho troco, leva de bombom.

Em seguida, o material didático contém perguntas que, incentivando a prática oral da L2 em sala de aula, problematizam a situação criada:

O que o índio foi comprar na cidade?

Com quais produtos ele saiu?

Ele precisava de bombom?

Finalmente — porque não nos interessa promover um ensino "fatalista" ("Pôxa, é exatamente isto mesmo que sempre acontece!...") — temos o cuidado de, após incentivar dramatizações orais da situações focalizadas, abrir espaço no material didático para que o índio, geralmente em atividade envolvendo a escrita da L2, elabore estratégias para enfrentar seus problemas interacionais:

O que ele podia ter dito ao vendedor para conseguir seu troco em dinheiro?

Continue agora a conversa do índio com o vendedor de jeito que ele consiga o seu troco:

Vendedor: Não tenho troco, te dou de bombom.

Índio:

O componente crítico que descrevemos compõe uma parte importante do nosso programa de ensino de língua portuguesa para as comunidades indígenas. Entendemos que, ao abordar pedagogicamente a língua-alvo desta maneira, estamos cobrindo vários dos quesitos de nosso programa: estamos trabalhando as quatro habilidades — compreensão/produção oral e escrita; estamos investindo no aumento do repertório lexical assim como expondo os alunos à organização morfossintática específica da segunda língua.

Só que, ao fazê-lo, não estamos tratando o português como se este fosse um sistema, um código neutro qualquer. Ao contrário, é da realidade de seu uso comunicativo que almejamos nos aproximar o mais possível. E para que esta aproximação seja mais efetiva temos que considerar, além das relações de poder, uma outra variável importante nas interações transculturais: as *diferenças de estilos discursivos*.

A cultura interacional no material didático

A tarefa de nos colocarmos sobre o que entendemos por "cultura interacional" será mais fácil se, contando com a paciência do leitor, recuperarmos parte de um dos diálogos já apresentados.

Antonio Kaxinawa foi até a cidade tirar seu documento de identidade. Chegou à Secretaria de Segurança Pública do Estado e ficou um tempão na fila. Quando foi sua vez de ser atendido, ficou em pé na frente do funcionário, calado. A conversa deles foi assim:

— O que você quer?

— Eu vim tirar documento.

Num primeiro momento, os professores, quando perguntados por que o índio permaneceu calado na frente do funcionário, disseram que, muito provavelmente ele estava se sentindo intimidado, envergonhado. Posteriormente na discussão, entretanto, um dos professores apontou que o comportamento do índio não se devia só ao medo ou à timidez: ele estava sendo educado, afinal estava na

frente de uma autoridade. Este comentário se constituiu em pista interessante que nos levou a entender melhor uma das convenções pragmáticas das línguas indígenas faladas no Acre e sudoeste do Amazonas. Nestas línguas, é comportamento considerado apropriado, interacionalmente, deixar que o falante em posição de maior poder inicie a conversação. E o cacique, por exemplo, quem tem o direito e o dever de falar primeiro. Na cultura dominante este não é o comportamento de praxe, nos parece, pelo menos em repartições públicas. Espera-se que o solicitante tome a iniciativa frente ao burocrata, informando-o de seus objetivos: "Boa tarde. Eu queria tirar uma carteira de identidade."

As pessoas falam diferente, não só porque utilizam sistemas gramaticais diferenciados, mas, também, porque seguem convenções pragmáticas diferenciadas. Cada cultura imprime na sua língua um código de conduta interacional específico, e seus falantes seguem tais *scripts* culturais de modo a se comportarem apropriadamente nos diferentes contextos interativos. E evidente que se os falantes seguem orientações diferentes de como uma conversação deve ser conduzida, e não têm consciência disto, muitos mal-entendidos podem acontecer durante o encontro. Grande parte dos estereótipos são construídos a partir destas situações. Por isso, sempre que descobrimos pontos de incongruências pragmáticas entre o português e a língua indígena, trazemos o assunto à baila para discussão. Uma das unidades de Português para as Escolas da Floresta tenta levantar a questão das diferenças ligadas às convenções de polidez, já que o agradecimento tende a ser verbal numa língua e não-verbal na outra:

Vamos conversar?

Em português as pessoas quase sempre dizem "obrigado" quando alguém faz ou dá alguma coisa para elas. Na nossa língua é igual ou diferente?

É importante apontar que temos sempre o cuidado de não atribuir valores aos comportamentos discutidos para evitarmos maniqueísmos simplistas. Também gostaríamos de deixar claro que ao promover uma maior consciência das diferenças de estilos interacionais, não objetivamos mudar drasticamente o comportamento interacional do índio. Se ele deve ou não utilizar este conhecimento, se vai desenvolver uma pragmática de contato ou vai manter a pragmática indígena para reafirmar sua identidade étnica, são questões que não nos compete decidir. Não cabe ao educador ditar comportamentos discursivos ou quaisquer outros. Nosso papel é, única e tão somente, não sonegar informações sobre as diferenças, culturalmente determinadas, de estilos conversacionais, de modo que todos, índios e não-índios, possam tomar decisões informadas quando interagem uns com os outros.

Nossa expectativa inicial com este artigo era, apenas, que o relato da experiência acreana contribuísse para que as pessoas envolvidas com Educação Indígena avançassem no debate sobre o ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas. Caso isto tenha acontecido, teremos sido bem-sucedidas.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GRAZZI, D.C.S., SILVA, A.L. da. A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates. In: SILVA, A.L. da (Org.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Comissão Pró-índio: Brasiliense, 1981.

GUMPERZ, J.J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

MAHER, T.M. *Já que é preciso falar com os doutores de Brasília...* subsídios para um curso de português oral em contexto indígena. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado) — UNICAMP.

MONTE, N.L. Alfabetização e pós-alfabetização: uma experiência de autoria. *Em Aberto*, Brasília, v.3, n.21, p.31-36, abr/jun. 1984.

ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

TOOHEY, K. Minority educational failure: is dialect a factor? *Curriculum Enquiry*, n.16, p.2, 1986